

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

JOSEFINA LOPES SIMÕES

O LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO: a escrita como ferramenta de inclusão

Versão corrigida

São Paulo - SP

2021

JOSEFINA LOPES SIMÕES

O LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO: a escrita como ferramenta de inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestrado em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

Versão corrigida

São Paulo - SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S588l Simões, Josefina
O LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO: a escrita como ferramenta de inclusão
/ Josefina Simões; orientador Rosane Amado - São
Paulo, 2021.
148 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Escrita. 2. Imigrantes. 3. Língua Portuguesa.
4. Letramento. 5. Linguística Aplicada. I. Amado,
Rosane, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Josefina Lopes Simões****Data da defesa: 20/08/2021****Nome do Prof. (a) orientador (a): Rosana de Sá Amado.**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20/11/2021



(Assinatura do (a) orientador (a))

JOSEFINA LOPES SIMÕES

O LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO: a escrita como ferramenta de inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestrado em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

São Paulo - SP, ___ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.

Universidade

Prof. Dr.

Universidade

Prof. Dr.

Universidade

Dedico essa dissertação em forma de agradecimento a Maria da Guia e Sebastião, nordestinos, porretas, imigrantes dos anos 70, filhos da seca, da fome e da luta por sobrevivência. São os exemplos de alegria e de força em minha vida. Meus pais, que criaram a mim, minhas irmãs e meu sobrinho num lugar de oportunidades e de opressões como São Paulo. Ambos carregam consigo a sabedoria da vida, de suas jornadas. Suas histórias têm mais conhecimento que muitos livros, seus conhecimentos vão além da teoria. Eles são a razão de minha luta pelo autoconhecimento e a consciência da minha contribuição para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as estradas que passei até chegar aqui. Minha família é nômade, meu coração é latino. Das lembranças dos estudos no grupo escolar no interior da Paraíba, da adolescência em São Paulo, da formação em Letras, dos trabalhos no ensino de imigrantes. Minha identidade é formada por manga espada, cuscuzeiro e Mandacaru. Minhas lembranças possuem luz de candeieiro, sentar em cima do fogão, a primeira vez que pisei em uma biblioteca já em São Paulo, lembro que foi uma sensação ótima. Sempre quis que todos tivessem acesso ao conhecimento.

Eu não poderia deixar de agradecer as minhas três belíssimas irmãs que sempre estiveram presentes em minhas lutas e vitórias. Juliana, Mariana e Talita são as manas que me apoiam, que junto comigo lutam contra o patriarcado, que me ajudam nessa construção de um mundo mais justo;

Eu agradeço a meu companheiro, Gabriel, por topar construir essa jornada comigo me apoiando todos os dias com seu amor;

Eu agradeço a Rosane, minha orientadora, que me ensinou que a academia é um lugar a serviço das sociedades e por isso é um lugar que precisa ser acessado às classes populares;

Eu agradeço às minhas muitas amigas da área de PLAc, às mulheres do GRORO, que sempre trocaram reflexões sobre nossas práticas, falaram da vida, compartilharam sentimentos de amor;

Eu sou grata aos amigos do trabalho de educação popular da Rede Emancipa e do Espaço Emancipa Bitita por me mostrarem que o trabalho coletivo constrói pontes;

Eu agradeço a Irmã Pompea por me ensinar que a fé deve caminhar com o povo;

Eu agradeço ao Padre Paolo pelo trabalho realizado na Missão Paz, que abre as portas para os imigrantes e pesquisadores da área.

Eu sou muito grata às grandes mulheres e amigas que fazem parte de minha jornada e aos amigos que fazem da vida um caminho mais leve.

Eu agradeço à Gabriela pelo incentivo e força neste caminho e a todos os amigos que me acompanham nesta jornada.

Eu agradeço à Universidade de São Paulo pela oportunidade de realizar esta dissertação, fruto de minha vontade de colaborar com minha comunidade na construção de um futuro melhor.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta e não há amor imposto. Quem não ama não compreende ao próximo, não respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. Freire (1979, p.36)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral a proposta de buscar entender os mecanismos presentes no processo de ensino de leitura e escrita a estudantes imigrantes que frequentam o curso de Língua Portuguesa como acolhimento na Instituição Missão Paz para alcançar os resultados de se trabalhar o Letramento crítico na aula de PLAc. Parte da análise foi realizada através do emprego de material utilizado nessas aulas, que visavam desenvolver as práticas de letramento através de estratégias de produção textual aplicadas na aula de PLAc (Português Língua de Acolhimento) da Instituição Missão Paz. Para tanto, foi necessário observar e adaptar as situações comunicativas que simulam situações cotidianas presentes na apostila criada para o curso de português da Missão, de maneira que se desenvolvessem competências linguísticas nos processos de aquisição da escrita. Como objetivo específico o intuito é promover uma compreensão formativa em minha trajetória como professora de PLAc sobre o impacto do letramento e as possibilidades de se trabalhar a escrita como parte importante do aprendizado deste público. Utilizei como referências de ensino de línguas os estudos de pós método (KUMARAVADIVELU, 2003), juntamente com a Linguística aplicada, conforme apontados por Kleiman (2013), além das pesquisas sobre interculturalidade de Santiago, Akkari e Marques (2013). Para aplicar os exercícios da escrita, empreguei os estudos de produção textual e do Letramento crítico de Street (2014) e Soares (2004), aplicados através de atividades com gêneros textuais, com base nos ensinamentos contidos nos textos de Marcuschi (2008) e Antunes (2004, 2008 e 2010). O resultado apresentado é uma reflexão sobre as práticas de ensino no ambiente de PLAc, assim como uma amostra de algumas das possibilidades de se trabalhar a escrita neste contexto.

Palavras-chave: Ensino de PLAc, Leitura e escrita de Língua Portuguesa, Imigração e refúgio.

ABSTRACT

The general goal of this dissertation was to understand the mechanisms affecting the teaching of reading and writing to immigrant students attending the program of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) at the Instituição Missão Paz nonprofit organization. Part of the analysis involved using classroom material, which aimed at developing literacy practices through text production strategies applied to PLAc classes at Instituição Missão Paz. Doing so required observing and adapting communicative opportunities that simulate day-to-day situations included in the workbooks created for the Portuguese program of Missão Paz, aiming to develop the necessary linguistic competencies for acquiring writing skills. Reflecting on the impact of critical literacy also help understand the possibilities of teaching this specific group of students, as well as my role as a PLAc instructor. To achieve the expected results from working critical Literacy in a PLAc classroom, I used as reference for Language teaching the post-method studies (KUMARAVADIVELU, 2003), alongside applied Linguistics, as indicated by Kleiman (2013), as well as the intercultural researches of Santiago, Akkari and Marques (2013). To apply writing exercises, I considered the text production and critical Literacy studies of Street (2014) and Soares (2004), applied through activities with text genres based on the teachings of Marcuschi (2008) and Antunes (2004, 2008 and 2010). The result was a reflection on the teaching practices within a PLAc environment, as well as a sample of the some of the possibilities to practice writing skills in this context.

Keywords: PLAc Teaching, Reading and Writing in Portuguese, Immigration and Refuge

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 2 — Questões para a realização desta dissertação	3
Figura 1 — Produção textual teste - Básico 1	40
Figura 2 — Produção textual teste - Básico 12.....	40
Quadro 3 — Diferenças entre alfabetização e letramento	56
Quadro 4 — Anotações sobre a aplicação do gênero Poema	79
Quadro 5 — Anotações sobre a aplicação do gênero Música	81
Quadro 6 — Exemplo de Biografia	83
Quadro 7 — Atividade reflexiva.....	84
Quadro 8 — Modelo de biografia 1	85
Quadro 9—Modelo de biografia 2	85
Quadro 10 — Modelo de biografia 3.....	85
Figura 3 — Produção textual 1	87
Figura 4 — Produção textual 2.....	89
Quadro 11 — Informações analisadas - Estudante 2.....	90
Figura 5 — Produção textual 3.....	91
Quadro 12 — Informações analisadas - Estudante 3.....	92
Figura 6 — Produção textual 4 - Parte 1	93
Figura 7 — Produção textual 4 - Parte 2.....	94
Quadro 13 — Estudante 4.....	95
Figura 8 — Produção textual 5.....	96
Quadro 14 — Informações analisadas - Estudante 5.....	97
Figura 9 — Produção textual 6.....	98
Quadro 15 — Informações analisadas - Estudante 6.....	99
Figura 10 — Produção textual 7.....	100
Quadro 16 — Informações analisadas - Estudante 7.....	101
Figura 11 — Produção textual 8.....	102
Quadro 17 — Estudante 8.....	103
Figura 12 — Produção textual 9.....	104
Quadro 18 — Produção textual 9.....	105
Figura 13 — Produção textual 10.....	106
Quadro 19 — Estudante 10.....	107
Quadro 20 — Palavras novas.....	108
Quadro 21 — Palavras novas.....	108
Quadro 22 — Figura 3.1.3.....	130
Quadro 23 — Quadrilha.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado da ONU
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPCs	Centros Populares de Cultura
DPU	Defensoria Pública da União
E.M.E.F	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e adultos
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
L2	Segunda Língua
LA	Linguística aplicada
NAEP	<i>National Assessement of education progress</i>
NHSCP	<i>National Household Survey Capability Programme, United Nation, 1989</i>
MEB	Movimento de Educação de Base
OIM	Organização Internacional para as migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PFOL	Português para falantes de outras línguas
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua estrangeira
PMPI	Política Municipal para a População Imigrante.
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME	Secretaria Municipal de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO DA PESQUISA	1
CAPÍTULO 2 – A IMIGRAÇÃO.....	5
2.1 Conceitos de imigrantes e um pouco da história da imigração	6
2.2 Iniciativas de políticas migratórias de educação - Brasil x São Paulo - reflexões de uma professora de PLAc.....	22
2.3 Um olhar sobre o Português como Língua de Acolhimento - PLAc	20
CAPÍTULO 3 A MISSÃO PAZ - LOCAL DE ENSINO DE PLAc.....	26
3.1 As aulas de PLAc na Missão Paz - descobertas para outros projetos	27
3.2 O material didático da Missão Paz	30
3.3 Desenvolvimento da pesquisa na Missão Paz.....	33
3.4 O Ensino da escrita na aula de PLAc	34
CAPÍTULO 4 - LEITURAS QUE COLABORARAM COM A PESQUISA NO PROJETO DE PLAC DA MISSÃO PAZ.....	42
4.1 A pedagogia crítica sob os estudos de Paulo Freire - Uma reflexão sobre ser professora de PLAc	42
4.2 A educação popular no ensino de PLAc: uma experiência que deu certo	47
4.3 A educação intercultural no ensino de PLAc: Reflexões durante as práticas.....	51
CAPÍTULO 5 PRÁTICAS REFLEXIVAS A PARTIR DE LETRAMENTOS DE PLAc NA MISSÃO PAZ.....	55
5.1 O letramento crítico nas aulas de PLAc	55
5.2 Algumas definições de letramento	58
5.3 O conceito do Pós método.....	59
5.4 A busca pela habilidade escrita a partir de uma construção histórica.....	63
5.5 A escrita como ferramenta de inclusão	66
CAPÍTULO 6 A VIVÊNCIA NA SALA DE AULA	69
6.1 Ferramentas utilizadas durante a pesquisa	70
6.2 O planejamento antes da pesquisa-ação dentro da instituição.....	71
6.3 A aplicação dos exercícios de escrita nas aulas de PLAc da Missão Paz	74
CAPÍTULO 7 - O APRENDIZADO PELA PRÁXIS	111
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE.....	128
ANEXOS	130

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO DA PESQUISA

Início esta dissertação com o pensamento de Freire (2016, p.44) “A consciência do mundo e consciência de mim me fazem ser um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros”. Nós, professores de PLAc (português língua de acolhimento), da educação popular, dos povos cuja existência não foi aprovada pelas convenções sociais, precisamos ter em mente que a mudança virá quando passarmos a nos enxergar como parte deste todo. Esta dissertação conversa muito sobre isso, pois ocorreu em um processo de intensa reflexão, durante um tempo pandêmico e de governo autoritário. Ela é fruto de um trabalho reflexivo sobre a prática de uma pedagogia crítica na sala de aula do PLAc da Missão Paz, instituição localizada no bairro do Glicério, entre a região central e a zona Leste da cidade de São Paulo, local que integrou o corpus desta pesquisa.

Este estudo analisou o material utilizado durante a aula e a produção escrita, leitura e compreensão de estudantes do curso de PLAc da Missão Paz, a partir do nível Básico 2, sob os estudos de pedagogia crítica de Paulo Freire (2005, 1979 e 1996) e metodologia de ensino de línguas de Kumaravadivelu (2003). Além disso, foram aplicadas atividades das quais gêneros textuais faziam parte, com o intuito de entender como melhorar os conteúdos lecionados nas salas de aula de PLAc.

Neste tempo de escrita, adquiri a consciência da qual fala Freire acima, pois reconheci o quanto os processos de educação bancária e do imaginário euro-estadunidense permeiam tudo o que se faz em comunidade. Neste documento, expus as possibilidades de implantação de um trabalho de educação popular dentro dos estudos da Linguística aplicada, utilizando os estudos de Letramentos que, segundo Kleiman (2013, p. 40), são parte de uma visão sobre o impacto da escrita na vida das pessoas e, a partir disso, realizei minhas próprias reflexões.

Para falarmos de práticas de Letramentos dentro do ambiente de PLAc precisamos nos atentar aos estudos sobre interculturalidade, pois não é coerente querermos implantar uma pedagogia crítica pensando na lógica de nossa educação baseada em uma perspectiva etnocêntrica. Oliveira (2020, p. 28) afirma que existe uma prevalência de epistemologias ocidentais, assim como uma negação dos conhecimentos locais nascidos no Sul, na consciência de muitos professores.

Oliveira (2020, p. 28) fala ainda, em sua tese de doutorado, da importância de se buscarem estratégias e reflexões que sejam voltados aos estudos da interculturalidade crítica que defende uma justiça social, também difundidos por Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 101) e Oliveira e Candau (2010).

Além da análise do material, busquei trabalhar a aplicação de atividades; seguindo a orientação dos estudos dos letramentos, também pesquisei sobre o ensino de produção textual considerando as pesquisas de Marcuschi (2008) e Koch (2009), juntamente com os textos da área de letramento de Soares (2004), Kleiman (2014), Rojo e Barbosa (2015) e Street (2005 e 2014). A partir dessas práticas, confrontei os resultados linguísticos com a questão do que seria coerente e coeso neste tipo de atividade, pensando se existe um ponto de equilíbrio entre o que foi dito pelos estudantes e o que se considera desvio quando falamos de escrita. Para isso utilizei o conceito de pós-método, também de Kumaravadivelu (2003). No caso, as produções receberam análise individualizada, pois considerei que cada indivíduo possui uma história própria.

Esta pesquisa busca se utilizar do letramento crítico, descrito por Roxane Rojo (2009), Castell, Luke e Maclennan (1986), Magda Soares (2004), Brian Street (2005 e 2014) e outros pesquisadores da área, para que as aulas neste contexto consigam atingir melhorias referentes às habilidades de escrita dos alunos.

Deste modo, apresento os objetivos que orientaram esta dissertação: Quadro 1 — Objetivos da dissertação:

GERAL	Identificar e problematizar a questão sobre as práticas de ensino sobre produção textual e habilidade de escrita, pensando no desenvolvimento desta e no aprimoramento das atividades de ensino neste contexto com o objetivo que os alunos consigam interagir em nova sociedade
ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar atividades de escrita e o uso de textos no ensino de PLAc do nível básico 2, na Missão Paz, e desta forma colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da turma; 2. Contribuir com informações para formação dos colegas da área, nas questões referentes ao ensino e desenvolvimento de competências de escrita, leitura e compreensão de texto; e 3. Colaborar para que os aprendentes mantivessem a prática da escrita como uma ferramenta assertiva nos diferentes contextos de suas vidas.

Fonte: Baseado no formato do quadro de Oliveira (2020)

As questões levantadas para os objetivos são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 — Questões para a realização desta dissertação

QUESTÕES DE PESQUISA	O curso de Português para estrangeiros da Missão Paz possuía uma dinâmica em que os estudantes começavam a frequentar o curso de nível Básico 2 após concluírem o Básico 1, no qual recebiam 60 horas de aulas. No entanto, pelas observações preliminares realizadas, identifiquei que os alunos precisavam aperfeiçoar as competências de escrita no Básico 2. Logo, quais eram as atividades a que os estudantes tinham acesso para desenvolver habilidades escritas? O ensino era crítico? De que forma os estudantes assimilavam o conteúdo?
----------------------	---

Fonte: Baseado no formato do quadro de Oliveira (2020)

A justificativa foi que professores de língua portuguesa como acolhimento necessitam repensar a sua forma de trabalho com frequência; no meu caso, o objetivo foi mostrar aos aprendentes de qual forma a escrita se difere de acordo com a finalidade e possíveis necessidades de cada um dentro dos contextos da sociedade, como a produção de e-mails, mensagens de textos, estudos etc.

O entendimento de que o material utilizado no curso Básico 2 carecia de atividades que proporcionassem uma prática de letramento foi uma das faces do problema identificado por mim durante este estudo. Outro fator importante que ponderei foi que o professor não poderia, neste contexto, presumir que os estudantes

precisassem utilizar o tempo da aula apenas para desenvolver habilidades de comunicação oral, uma vez que os estudantes estavam em um ambiente de imersão, tal qual é o país de acolhimento.

1.1 Organização desta dissertação

Esta dissertação foi escrita na seguinte ordem: capítulo 1, capítulo 2, capítulo 3, capítulo 4, capítulo 5 e capítulo 6 e capítulo 7.

No capítulo 2 - **A IMIGRAÇÃO** - apresento um parâmetro dos principais conceitos que são utilizados para denominar sujeitos que se deslocam, além de apresentar um panorama com dados sobre esses sujeitos entre imigrantes laborais e refugiados. Disponho as principais ações públicas a nível federal e municipal na cidade de São Paulo com relação às políticas que colaboram para o ensino de Português como língua de acolhimento. Também reflito sobre as características de um curso de PLAc.

No capítulo 3 – **A MISSÃO PAZ - LOCAL DE ENSINO DE PLAc** – levanto as reflexões sobre a Missão Paz e como o curso de língua portuguesa era organizado. Faço uma análise do material utilizado em sala de aula e apresento os processos de escrita nas aulas de PLAc.

No capítulo 4 – **LEITURAS QUE ENRIQUECERAM A PESQUISA NO PROJETO DE PLAc DA MISSÃO PAZ** - organizo reflexões sobre a Linguística aplicada, os estudos sobre a pedagogia de Paulo Freire e da educação popular. Também aponto os estudos sobre interculturalidade e ensino do Pós-método exposto por Kumaravadivelu (2003, 2005).

No capítulo 5 - **PRÁTICAS REFLEXIVAS A PARTIR DE LETRAMENTOS DE PLAc NA MISSÃO PAZ** - apresento os estudos do letramento crítico, sempre com reflexões sobre a importância da escrita nas aulas de PLAc.

CAPITULO 6 - A VIVÊNCIA NA SALA DE AULA. – Neste capítulo apresento como ocorreu a aplicabilidade dos exercícios de letramentos, através de atividades com gêneros textuais dentro de um contexto de pedagogia crítica e de interculturalidade.

Na última parte escrevi o capítulo 7 conclusivo e nomeado como **O APRENDIZADO PELA PRÁXIS**, na qual apresento minhas considerações sobre o tempo desta dissertação, com o objetivo de ressignificar minhas práticas, meu sentir ser professora, meu sentir ser um ser com ação coletiva, onde as barreiras imaginárias caem e eu me reafirmo como uma educadora popular.

Concluo este primeiro capítulo com a intenção de relatar que a professora do início trabalha, enxerga e reflete diferente de 2019, quando comecei esta jornada e que o aprendizado foi de grande valia nas minhas práticas como educadora.

Atualmente, trabalho coordenando com outros colegas um projeto de cursinho popular para imigrantes e um curso de PLAc à distância pela Rede de educação popular Emancipa¹. Temos cerca de 40 professores e 100 estudantes e nada disso teria sido possível sem essa oportunidade de aprendizado

CAPÍTULO 2 – A IMIGRAÇÃO

Este estudo-ação é resultado de minhas práticas como professora de Português língua de acolhimento voltadas ao ensino de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. Este projeto e a dissertação que dele resultou foram realizados no âmbito de um mundo em crise, sob os impactos da pandemia de COVID-19 que assolou a população, exigindo a atualização e contextualização de muitas informações. As vivências desse projeto me levaram a entender sobre as práticas de ensino crítico, bem como sobre o valor e a importância do protagonismo do imigrante nas ações que o acolhem.

Começo pela ponderação de que é preciso pensar a migração pela perspectiva de um fenômeno e não de um problema. A consideração de classificação dos seres humanos não deve acontecer no sentido de separação, mas sim no sentido de assegurar seus direitos, ou seja, as garantias de uma vida digna previstas na Declaração Universal dos direitos humanos.

¹ Rede Emancipa de Educação popular é um coletivo nacional de educadores que lutam pelo acesso a uma educação de qualidade e universal. Me juntei à rede no final de 2019 e hoje coordeno um Cursinho Pré-vestibular Popular e um Curso de Português para imigrantes que tenham interesse em continuar seus estudos no Brasil. Mais informações em: <https://redeemancipa.org.br/>

Por que acontece o fenômeno migratório? Existem diversos motivos para que isso ocorra. Muitas pessoas migram devido a seus laços afetivos, com o intuito de se reunirem com familiares que estão vivendo em outras nações; ou para fugir de um problema atual no seu país de origem; ou em busca de novas oportunidades de emprego ou de acesso a direitos básicos, tais como educação e saúde; ou até mesmo em busca de contato com uma nova cultura. No que se diz respeito às pessoas que se locomovem em fuga, muitas vezes o objetivo é garantir a sobrevivência diante de perseguições das mais diversas.

A OIM (Organização Internacional para as Migrações, agência da ONU)², descreve que o fenômeno da “migração internacional” está relacionado com múltiplos aspectos econômicos, sociais e de segurança que se refletem dentro da vida cotidiana global em um planeta cada vez mais interconectado. Logo, a migração integra uma grande diversidade de movimentos e situações que afetam pessoas de qualquer condição e origem social.

Segundo a OIM, políticas migratórias são leis ou procedimentos implementados pelo Estado com o objetivo de interferir no fluxo, na origem e na composição dos movimentos migratórios. Essas regras podem restringir ou, por outro lado, estimular os movimentos migratórios de acordo com suas políticas. No texto a seguir abordarei alguns conceitos sobre leis e políticas migratórias.

2.1 Conceitos de imigrantes e um pouco da história da imigração

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, novos fluxos migratórios têm se configurado ao redor do globo terrestre. De acordo com a OIM (Organização Internacional para as Migrações, agência da ONU), a classificação de migração pode ser definida por um processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um estado, sendo este um movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas, inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos³.

²Informações da apostila do curso “Migrações internacionais no Brasil contemporâneo” realizado por mim em 01/08/2019 pela DPU Escola Superior em parceria com a OIM.

³ Informações da apostila do curso “Migrações internacionais no Brasil contemporâneo” realizado por mim em 01/08/2019 pela DPU Escola Superior em parceria com a OIM.

Segundo a OIM, indivíduos migrantes podem ser mulheres, homens ou pessoas que não se identificam com os gêneros feminino e masculino. São crianças, jovens, adultos e idosos. São pessoas sozinhas ou acompanhadas de seus familiares e/ou amigos. São católicos, budistas, judeus, muçulmanos, entre outros. São africanos, asiáticos, europeus, norte-americanos e sul-americanos. São estudantes, trabalhadores, aposentados, ou seja, basta ser humano para se estar sujeito a um processo migratório. (DPU ESCOLA SUPERIOR, 2018)

O relatório “*Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*” (2020, p. 18) descreve que nos últimos dois anos ocorreram episódios importantes nas questões migratórias que causaram grandes traumas e perdas de vidas. Os principais fatores foram os conflitos dentro e fora da Síria, do Iêmen, da República Democrática do Congo e do Sudão do Sul, resultando em uma massiva imigração forçada que aconteceu dentro de situações hostis e de extrema violência, como a realizada contra os Rohingya no Mianmar, que obrigou centenas de pessoas a fugirem direto a Bangladesh. Isso sem contar as migrações na América Latina, que decorrem da intensa instabilidade política e econômica de alguns países, na qual se encontram os venezuelanos.

Ademais, o relatório expõe igualmente que, nos últimos dois anos, houve um crescente aumento no fluxo migratório devido aos efeitos das mudanças climáticas e ambientais, como no caso dos hondurenhos que fogem da crise no país devido ao terremoto de 2018⁴.

Em 2018 e 2019, estes movimentos migratórios tiveram como destino países como Moçambique, Filipinas, China, Índia e os Estados Unidos da América, entre outros.

O mesmo documento (2020, p. 22) expõe a tendência de um aumento significativo na escala de migrações nos próximos anos. Os dados mostram que existem cerca de 272 milhões de migrantes internacionais, sendo que quase dois terços deles são trabalhadores migrantes. Embora este número seja uma porcentagem muito pequena dentro da população mundial (3,5%), as estimativas em relação ao número de migrantes internacionais já ultrapassam as projeções feitas para 2050, que previam 2,6% de crescimento da população migratório no mundo.

⁴Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-01-17/caravana-migratoria-poe-em-xeque-acordo-sobre-mexico-e-eua.html>. Acesso em 18.01.2020

Importante ressaltar nesta dissertação que, mesmo com as estimativas da OIM, é muito difícil considerar como se dará o ritmo da migração internacional nas próximas décadas, pois tais movimentos dependem de eventos únicos e imprevisíveis. O próprio relatório explica que dentro dos dados apresentados é importante frisar que a migração internacional não é uniforme em todo o mundo, mas tem relação com fatores econômicos, geográficos e demográficos. Todas essas condições geram os “corredores” migratórios que se estabelecem ano após anos pelo mundo. Na contemporaneidade os principais corredores que mobilizam pessoas em direção a países em desenvolvimento, ou que representam oportunidades econômicas, são os Estados Unidos, França, Rússia, os Emirados Árabes e Arábia Saudita.

Pela visão de Morozzo (2017, p.47 - 48), os corredores migratórios são processos legais gerenciados e financiados por países desenvolvidos que promovem a entrada segura de imigrantes ao local de destino. Entretanto, tais políticas deixam a legislação migratória mais burocrática fazendo com que os deslocamentos se tornem cada vez mais difíceis de serem financiados. Atualmente existe uma grande pressão da comunidade internacional, principalmente estadunidense, para que as condutas legais envolvendo políticas de migração se tornem exclusivamente securitárias, o que consequentemente aumentaria a criminalização e a imigração ilegal nestes locais.

Ainda dentro deste contexto é importante reforçar que, pelo tamanho das questões, as políticas migratórias internacionais transformam-se a cada dia e se tornam mais duras. É possível encontrar muitas pesquisas afirmando que, desde o atentado de 11 de setembro de 2001⁵, as políticas dos Estados Unidos colaboram para reforçar a imagem do migrante como pessoa malquista, aumentando a xenofobia e atravancando ações de proteção dos imigrantes.

A OIM relata ainda que as políticas de migração podem se apresentar de diversas formas ao redor do mundo, e que este movimento se altera de acordo com a mudança de governos e a situação econômica das nações. No decorrer desta dissertação, observei um série de transformações, como, por exemplo, as fronteiras vigiadas nos Estados Unidos, que fizeram parte da política norte-americana até o fim

⁵CHEVIGNY, Paul. A repressão nos Estados Unidos após o atentado de 11 de setembro. Palestra realizada no Instituto Brasileiro de Ciências. Tradução Revista internacional de direito. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jul. 2020.

do governo Trump, tendo como resultado a exclusão e opressão de milhares de imigrantes, colocados às margens da sociedade, bem como a saída do Brasil de muitos tratados internacionais, como o Pacto Global, assinado em 2016 e a Declaração conjunta da ONU de março de 2021⁶, entre países que se comprometem a apoiar os imigrantes, principalmente em um mundo impactado pela pandemia. O resultado dessas transformações reflete sempre nas questões de locomoção dos imigrantes, desde o arriscado percurso que muitos indivíduos tentam percorrer, arriscando suas vidas ao se utilizar de meios de transportes e trajetos inseguros na tentativa de viver em um país diferente e tendo como consequência milhares de pessoas que perderam suas vidas ao longo do percurso. A OIM apresenta também que, desde o ano de 2014, cerca de 20 mil migrantes perderam suas vidas, apenas no Mediterrâneo, durante as travessias (OIM Organización Internacional para las Migraciones, 2019). No Brasil, hoje, a saída do país dos tratados internacionais e a crise econômica gerada pela COVID-19 está fazendo com que centenas de imigrantes desempregados arrisquem uma travessia para fora do País, o que resulta em centenas de indivíduos presos entre as fronteiras do Brasil e países vizinhos⁷.

É importante pensar que, dentro do contexto de migração, no entanto, existe uma distinção entre aqueles que se deslocam: de acordo com o ACNUR - Alto Comissariado para Refugiados da ONU, os que saem de seu território mediante grave ameaça ou risco de morte – por motivos de guerra ou perseguição relacionados à sua etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, conflitos armados, violência generalizada e violação dos direitos humanos são chamados também de refugiados.

Os outros todos, que migram por diversos fatores, são denominados de migrantes, mesmo que estes estejam distribuídos em muitas categorias. Há ainda outras duas categorias de migrantes: os apátridas, aqueles que não são titulares de qualquer nacionalidade, ou seja, não são considerados nacionais por qualquer estado; e os migrantes não documentados, aqueles que não possuem os documentos e as

⁶Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/03/09/brasil-nao-adere-a-ato-de-95-paises-de-apoio-aos-imigrantes-na-pandemia.htm>. Acesso em 10.03.2021

⁷Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-20/fugindo-da-pandemia-no-brasil-haitianos-sao-reprimidos-na-fronteira-com-o-peru.html>. Acesso em 10/02/3/2021. Acesso em 2.02.2021

formalidades exigidas para sair do país de origem ou de residência, e adentrar, trabalhar e/ou permanecer no país de destino.

Minha vivência como pesquisadora junto aos imigrantes resultou na percepção dos estereótipos que nossa sociedade impôs a essas pessoas, como o fato de muitos serem chamados de ilegais, termo que os professores devem evitar em uma sala de aula de PLAc, pelo seu valor pejorativo e por não fazer sentido em um movimento de educação popular e acolhimento. Segundo relatório do ACNUR⁸, em 2019, cerca de 79,5 milhões de pessoas foram obrigadas a deixarem seus locais de origem, tendo que se deslocar à força, por conta de diferentes tipos de conflito. Outro documento, o Relatório Global Trends⁹, aponta que, dentre eles, 26 milhões já foram designados refugiados, 20,4 milhões são solicitantes de reconhecimento em situação de refúgio, sendo 5,6 milhões são palestinos, 3,6 milhões são venezuelanos deslocados para o exterior, entre outros dados.

Neste contexto o Brasil foi parte importante do fenômeno global do refúgio e vinha recebendo imigrantes de diversas partes do mundo. Segundo dados do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) descritos no relatório “Refúgio em Números” de 2020¹⁰, o Brasil recebeu 82.520 solicitações de refúgio, sendo que o mesmo relatório de 2018¹¹apresentou dados nos quais nota-se que os pedidos para refúgio eram de 161,057. Em 2016 a nacionalidade que mais gozava de visto de refúgio reconhecido no Brasil era a população síria, posição que, em 2019, passou a ser ocupada pela população venezuelana¹².

Com isso, até o final de 2020, o Brasil havia reconhecido um total de 21.151 pessoas como refugiadas. Ainda sobre isso, no começo desta pesquisa em 2018, dentre esses números, 76 % das solicitações de refúgio aconteciam na região Norte do país, nos estados de Roraima e Amazonas. Já em 2020, esse número sobre para 81,74 % . No entanto, São Paulo, lugar onde foi realizada esta pesquisa-ação também aparece em destaque na pesquisa, respondendo por 8,75% das solicitações de refúgio, tendo como principais nacionalidades venezuelanos, angolanos, sírios,

⁸Relatório Refúgio em números, 5ª ed. 2019. Acesso em 14.06.2020

⁹Relatório Global Trends 2019. Disponível em: https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.165846910.1113645493.1615235341-577049316.1615235341. Acesso em 20.12.2019

¹⁰Relatório Refúgio em números. 5 ed. 2019. Acesso em 14.10.2020

¹¹Relatório Refúgio em números, 4.ed - Slide 7 - 2018. Acesso em 20.06.2020

¹²Relatório Refúgio em números, 3 ed. e 5 ed. 2017. Acesso em 20.06.2020.

nigerianos e congolese. (CAVALCANTI; RIBEIRO DE OLIVEIRA; F. R. DE MACÊDO, 2020, p. 8).

De modo igual, a OIM estimava que, em 2015, o número de migrantes internacionais alcançaria a marca de 244 milhões¹³. Se pensarmos historicamente a imigração, de acordo com Lopez (2016, p. 99), depois da Guerra Fria, na década de 1980, o planeta assumiu mudanças com relação à supremacia dos países capitalistas que passaram a ter o controle das decisões internacionais. Por consequência, o objetivo da comunidade internacional tornou-se, a partir daí, garantir os Direitos Humanos, acreditando-se que haveria paz e se resolveriam as questões do refúgio. Mesmo assim, novos conflitos se intensificaram no cenário de imigração, levando o fenômeno a ser encarado como um obstáculo de dimensões financeiras, culturais e sociais.

Isto posto, Lopez (2016, p. 99) explica que o objetivo da comunidade internacional passou a ser, a partir deste período, a garantia dos Direitos Humanos, acreditando-se que haveria paz e se resolveriam as questões do refúgio.

Contudo, com o passar dos anos, novos conflitos intensificaram o cenário de imigração involuntária, levando este fato a ser encarado como um obstáculo de dimensões financeiras, culturais, sociais e, conseqüentemente, capturando o olhar da comunidade internacional com relação às crises humanitárias migratórias.

Portanto, na atualidade, a novidade é então menos o aspecto quantitativo da migração e mais a diversidade das categorias de migrantes e a mudança também na maneira como os países “anfitriões” reagem e atuam em resposta à diversidade desses fluxos em seus territórios.

Com a crescente política da União Europeia de fechamento de suas fronteiras para a recepção de deslocados e as rigorosas leis de securitização estadunidenses, novas rotas de migração têm sido configuradas no mundo contemporâneo. Desde o início da década de 1990, e mais fortemente na década de 2000, houve uma multipolaridade dos fluxos migratórios, que passaram a ser observados não apenas em todos os principais destinos de imigração do Hemisfério Norte e nas áreas com maior concentração de empregos, mas também nos países emergentes do Hemisfério Sul – a chamada migração Sul-Sul. (BAENINGER, 2018).

¹³*International Migration Flows to and from Selected Countries: The 2015 Revision*. Acesso em 20.06.2020.

Em 2016 a ONU (Organização das Nações Unidas) realizou um acordo internacional intergovernamental entre vários países do mundo denominado Pacto Global¹⁴ para a migração segura, ordenada e regular, sendo que o Brasil foi um dos países que estabeleceu esse compromisso. No entanto, em 2019, o presidente Jair Bolsonaro retirou o Brasil do acordo com a justificativa de defesa da soberania do País, conduta que coincide com as dos generais que governaram o Brasil na época da ditadura, como se observará no próximo capítulo.

Refletindo ainda sobre a questão do Brasil e comparando os anos desta pesquisa, segundo o Atlas temático da imigração¹⁵ foram registrados em solo brasileiro, no ano de 2018, um total de 120.440 pessoas; em 2019 o total foi 116.791 e, em 2020, o total de indivíduos com registro migratório passou a 1.373.970. É importante dizer que as questões políticas, a epidemia mundial e a nova visão do país com relação à causa migratória podem fazer com que estes dados sofram mudanças significativas, uma vez que o Brasil deixa de seguir os tratados de acolhimento à população imigrante.

2.2 Iniciativas de políticas migratórias de educação - Brasil x São Paulo - reflexões de uma professora de PLAc

No contexto de PLAc, é fundamental o conhecimento das políticas públicas educacionais e leis que regulam o acesso dos imigrantes aos serviços básicos. Por isso, apresentamos nesta seção um breve resumo das iniciativas do estado referentes ao tema da migração.

No caso do Brasil, mesmo sendo signatário de vários tratados internacionais, até 2017, o País possuía como lei de imigração o Estatuto do estrangeiro, Lei n.º 6.815/80, de agosto de 1980, promulgada durante o período de ditadura militar pelo General João Batista Figueiredo.

Ao analisar-se o antigo estatuto, é possível concluir que este fora uma legislação restrigente com relação aos direitos dos imigrantes, além de exigir de

¹⁴Mais informações sobre o Pacto Global para migração segura, ordenada e regular em: <https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/livro-migracoes-sul-sul/>. Acesso em 10.01.2021

¹⁵Atlas temático: Observatório das migrações em São Paulo e Observatório das Migrações de Londrina - Migrações internacionais – Região Sul - Disponível em: file:///C:/Users/Josep/Documents/mestrado/atlas_sul.pdf acesso em 12.01.2021

forma rigorosa uma série de obrigações por parte do imigrante sob a justificativa de defesa da segurança nacional e proteção ao trabalhador brasileiro.

Para evidenciar esta conclusão, destacamos a seguir alguns artigos desta lei¹⁶, assim como a comparação com a nova Lei de 2017:

“A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão de obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos”.

Já a nova Lei de Migração brasileira – Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017¹⁷ – classifica o imigrante da seguinte forma:

“pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (artigo 1º, § 1, II) e emigrante “brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior” (artigo 1º, § 1, III).

Diante disso, é possível perceber uma mudança radical de perspectiva introduzida pela nova lei, já que até o atual governo o Brasil seguia os principais acordos da ONU referentes ao acolhimento dos imigrantes. Para entendermos melhor, apresentamos abaixo um pequeno quadro comparativo das duas normas:

¹⁶Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815impressao.htm

¹⁷Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e%20sobre,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante. Acesso em 20.12.2019

Tabela 1 — Quadro comparativo entre o Estatuto do estrangeiro, Lei n.º 6.815/80 e a Nova Lei de Imigração n.º 13.445/17

Estatuto do estrangeiro	Lei de Migração (Lei nº 13.445/17).
Definia a situação política do migrante no país, com vistas, exclusivamente, aos interesses nacionais.	Faz parte das direções que o Brasil vinha dando com referência a seguir os tratados internacionais que respeitavam os direitos humanos.
Trata o imigrante como um estranho, como uma suposta ameaça à segurança nacional	A nova Lei, por sua vez, cuida para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia.
Nacionalista e conservador – Os imigrantes são concebidos como indivíduos de menor importância em relação aos cidadãos do país – Apenas portugueses poderiam ser tratados como iguais por causa dos aspectos históricos e culturais.	Trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos.
Prevê extradição por várias circunstâncias, tais como: “atentar contra a segurança nacional, a ordem política ou social, a tranquilidade ou moralidade pública e a economia popular, ou cujo procedimento o torne nocivo à conveniência e aos interesses nacionais” (Art. 65). Prevê a extradição até mesmo para casos de imigrantes em situações de “vadiagem” ou “mendicância”.	A Lei de Migração, no Art. 83, permite a extradição do imigrante em duas circunstâncias: a) quando cometer crime no território do estado que solicitar a sua extradição; b) quando estiver respondendo a processo investigatório ou tiver sido condenado em seu país de origem.

Fonte: Departamento de Migrações do Ministério da Justiça e Segurança Pública

Ainda no âmbito da legislação, cabe destacar a publicação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020¹⁸ do Ministério da Educação, a qual prevê uma série de iniciativas a fim de facilitar o acesso dos imigrantes ao ensino básico, além de ser a primeira lei que trate diretamente do ensino de português como língua de acolhimento e da capacitação de professores na área de imigração:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

¹⁸Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20direito%20de,sistema%20p%C3%ABlico%20de%20ensino%20brasileiro>

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros;
- e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. Ponderando-se sobre os dias atuais, mesmo com a nova lei federal que é considerada progressista em relação aos direitos dos imigrantes e uma conquista dos movimentos sociais, no território estadual, São Paulo não possui uma legislação que garanta os direitos do imigrante.

Dentro deste contexto, o município de São Paulo é jurisdição pioneira do ponto de vista legal, em 8 de julho de 2016, a Lei Municipal n.º. 16.478 (Município de São Paulo, 2016), instituindo a partir daquele momento a PMPI - Política Municipal para a População Imigrante. É notável a ação desta lei para o funcionamento do Conselho Municipal de Migrantes da cidade de São Paulo, sendo esta legislação um primeiro passo para a construção de políticas públicas migratórias no âmbito municipal.

De acordo com o seu Decreto Regulamentador (n.º. 57.533, de 15 de dezembro de 2016), os migrantes e refugiados da cidade de São Paulo fazem jus ao acesso a serviços de saúde, assistência social e educação, independentemente de sua situação migratória e documental.

Ainda assim, percebe-se que, em termos dos direitos educativos, pelos relatos e vivências com os estudantes de PLAc, há muito o que se fazer na questão de conscientização da comunidade e dos agentes públicos sobre a população imigrante.

No momento, no Brasil, a modalidade de ensino que efetiva a educação de pessoas acima de 15 anos que não completaram, por quaisquer motivos, a escolarização formal em idade considerada apropriada é a chamada EJA – Educação de Jovens e Adultos. Todavia, se pensarmos historicamente, no Brasil, a EJA é composta majoritariamente pela classe pobre ou pessoas excluídas do sistema educacional, o que coincide, infelizmente, com a situação de muitos imigrantes que desembarcam no país cotidianamente. Sendo assim, uma das possibilidades poderia ser pensar na educação no âmbito do PLAc dentro do contexto da EJA, noturno ou em horários fora do comercial, para aqueles que não possuem documentação e desejam retomar os estudos, assim como cursos de Português poderiam ocorrer em

horários em que o público imigrante possa frequentar. Tudo isso teria reflexo nas questões das políticas públicas voltadas para esta população imigrante e brasileira que carece de educação de qualidade.

Ao se avaliar a conquista das políticas públicas de qualquer esfera, percebe-se uma iniciativa positiva dos movimentos sociais, denominada educação popular, defendida muitas vezes por Paulo Freire em experiências pedagógicas, assunto que irá ser explorado em detalhe mais adiante nesta dissertação.

Precisamente, para que se entenda o contexto das aulas de PLAc e se pense em políticas públicas voltadas para a população imigrante, é preciso refletir sobre os movimentos sociais e educacionais que surgiram para suprir o descaso do governo em relação ao ensino de jovens e adultos que não possuem suas origens no contexto urbano brasileiro.

Durante os anos desta pesquisa, foi notado que muitos estudantes migrantes buscaram na educação de jovens e adultos uma alternativa de inclusão na sociedade brasileira. Através da EJA, esses indivíduos buscaram diferentes objetivos de integração social, desde a qualificação profissional e certificação de estudos, até oportunidades de aprendizado da língua portuguesa. Vale ressaltar que, no Brasil, é extremamente difícil e custosa a validação de históricos escolares de educação básica e diplomas de formação superior emitidos fora do País. Segundo artigo da Revista Ibero-Americana de Estudos em educação intitulado “A política de revalidação de diplomas estrangeiros: interfaces entre o executivo, legislativo e judiciário” (MARRAN; REAL; ZENI, 2019, p. 943):

A revalidação de diplomas estrangeiros de cursos de graduação no Brasil é disciplinada por meio de lei complementar, especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Trata-se do ato de dar validade nacional aos títulos obtidos no exterior para viabilizar a atuação profissional do diplomado no território brasileiro. A lei atribui essa tarefa às universidades públicas que tenham curso equivalente àquele a ser revalidado, abrindo exceções para a existência de acordos de revalidação.

Dentro desta realidade, é significativo compreender iniciativas das Organizações da Sociedade Civil, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). Em 2017, este conjunto de organizações apresentou o programa chamado "Portas

Abertas¹⁹: Curso de Português para Imigrantes". Na ocasião, o material foi desenvolvido, em parceria, pelas professoras Rosane de Sá Amado, Paola de Souza Madalá, da Universidade de São Paulo, e Marina Reinoldes do projeto de extensão da Unifesp intitulado MemoRef. Todas as autoras participaram da organização e aplicação do primeiro curso de capacitação dos professores da rede pública, sobre o ensino para imigrantes. Adicionalmente, as pesquisadoras atuaram como protagonistas da produção da cartilha *Portas Abertas*, que tinha como objetivo servir como sugestão de material didático para os professores da rede pública e das organizações da sociedade civil que trabalhavam com o ensino de PLAc.

Com relação a este ponto, gostaria de destacar a reflexão de que materiais didáticos não podem ser base de excelência para nenhum aprendente; o aprendizado das pessoas precisa ser construído a partir de cada indivíduo e a sua relação com a realidade. Não adianta tentar ensinar conteúdos que não respeitem a cultura e a forma como os estudantes enxergam o seu meio sem um debate sobre esta realidade.

Ao mesmo tempo, ao acompanhar colegas que tentaram produzir material durante o percurso dessa pesquisa, foi constatado que muitos deles são elaborados de acordo com as realidades de cada pesquisador e que cada trabalho apresenta conteúdos diversos que podem ser aplicados em diferentes contextos educacionais. Portanto, na minha realidade, as críticas precisam ser refletidas, não adiantando a publicação de artigos e teses avaliando materiais de PLAc, que surgiram muitas vezes do esforço de trabalhadores voluntários, sem ajuda financeira de nenhuma parte, se o crítico não realizar uma observação profunda dos processos de escrita de tais documentos, ou mesmo, sem uma vivência dentro dos espaços onde acontece o diálogo sobre o uso desses materiais que, muitas vezes, funcionam como suporte com a finalidade de ajudar voluntários sem nenhuma formação em Letras. Nos diferentes locais em que tive a oportunidade de atuar como professora, muitos materiais foram aproveitados nas formações e reflexões da coordenação pedagógica junto com a realidade e as ações dos professores de cada curso.

Voltando para o projeto *Portas Abertas*, em abril de 2018, as aulas começaram nas escolas municipais espalhadas pela cidade de São Paulo. As regras estabeleciam

¹⁹Informações disponíveis em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/

que os interessados poderiam se inscrever enquanto houvesse vagas a serem preenchidas e que, para obter o certificado de cada módulo, seria necessário que os estudantes tivessem comparecido ao menos a 75% das aulas durante o semestre. Desde este momento e até os dias atuais, o curso segue com duração de um ano e meio, sendo dividido nos módulos básico, intermediário e avançado, com carga horária de 90 horas semestrais, sendo que o certificado não vale para fins de naturalização.

No começo das turmas, uma avaliação deve ser realizada com os aprendentes, para a definição de nível da língua portuguesa. As aulas são lecionadas por professores da rede municipal de ensino que participaram de formação promovida pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e SMDHC (Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania).

Mesmo assim, em minha observação notei que o projeto Portas Abertas ainda não pôde ser razoavelmente implantado, pois uma capacitação única não é suficiente para que os professores possam realizar este trabalho com eficiência, visto que não podemos esperar de um educador, sem formação, que não tenha cursado Letras, os conhecimentos necessários sobre o ensino de língua Portuguesa para uma turma avançada, por exemplo.

Logo, o que percebi nesses cinco anos lecionando em trabalhos voluntários e observando professores do Portas Abertas é que a formação continuada é uma ferramenta essencial e que produz os resultados mais eficazes.

Outro ponto a se refletir é que o programa, além de não conter uma formação continuada mais aberta, que permita monitoria de estudantes das Letras que possam auxiliar esses professores, ainda em seu processo, não alcança os chamados da população imigrante. No caso, algumas problemáticas aparecem quando ouvimos estudantes e um ponto de partida muito interessante que norteia esses olhares são os relatórios da 2ª Conferência Municipal de Políticas realizada nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2019 em São Paulo. Um dos relatórios²⁰ sobre as propostas feitas no *EIXO VII - Acesso à educação integral, ensino de língua portuguesa para imigrantes*

²⁰ disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/CONSELHOS/CONSELHO%20IMIGRANTES/CONFERENCIA/ATUALIZADO30-10/Codificacao%20Propostas-correto.pdf acesso em: 20/02/2020

e respeito à interculturalidade expõe a voz de muitos imigrantes sobre o ensino de Português e corroboram algumas das reflexões já mencionadas nesta dissertação:

- Fortalecer a política municipal de acolhimento de estudantes imigrantes no sentido de: (1) oferecer aulas de reforço de português no contraturno da educação básica; (2) oferecer aulas de idioma para promover a aproximação cultural; e (3) desenvolver um projeto que traga para a sala de aula um mediador imigrante e um professor da rede capacitado.
- Ampliar o programa Portas Abertas no sentido de: (1) oferecer curso de proficiência em português gratuito e acessível; (2) capacitar professores para o ensino de português avançado; (3) oferecer material complementar para estudantes; (4) institucionalizar o programa em forma de lei para garantir sua continuidade; (5) incluir o programa no Passe Livre Estudantil a fim de facilitar o acesso de estudantes às escolas; e (6) incentivar a realização de atividades culturais

Esses são processos que precisariam ser levados em consideração em qualquer curso de Português para imigrantes, uma vez que essas vozes, vindas dos aprendentes precisam ser escutadas por todos. Conferir protagonismo a essas vozes é uma forma de colaborar para que essas políticas saiam do papel e tornem-se realidade. É urgente que as instituições que trabalham com imigrantes, sobretudo os cursos de PLAc, desenvolvam mecanismos baseados em estudos sobre questões de interculturalidade e pensamento crítico, que permita um processo de troca real entre educador e aprendente; caso contrário, as aulas de PLAc se resumirão a um método de ensino bancário, no qual os estudantes atuam como receptáculos de informações desconexas da realidade, originadas dos seus educadores, sem a prática da reflexão (FREIRE, 2005, p. 19).

Então, por todo o processo migratório global, considerando o Brasil como um destino migratório, a demanda de alunos que necessitam de aulas de Português continuará sendo grande e a necessidade da realização de um trabalho em conjunto entre a academia e as Organizações da Sociedade Civil que oferecem cursos de língua portuguesa para migrantes e refugiados será primordial para a qualidade dessas aulas.

Logo, o ensino de PLAc nestes ambientes necessita caminhar conforme a realidade e as necessidades dos estudantes, bem como das demandas que surgem nesses processos, o que corrobora o objetivo deste projeto, que pretendeu se desenvolver a partir do aporte teórico que veremos a seguir.

Por fim, pode-se falar resumidamente que a grande maioria dos muitos cursos de PLAc são formados pela iniciativa popular e contam com voluntários para a realização das aulas, como o Cáritas SP e Rio, o Português para estrangeiros - Módulo Acolhimento na Universidade de Brasília; e em São Paulo, por exemplo, o Instituto Adus, o Sefras, o Projeto Si Yo Puedo, a Compassiva, o MemoRef, o Espaço Emancipa Bitita e a Missão Paz, local em que foi realizada esta pesquisa.

2.3 Um olhar sobre o Português como Língua de Acolhimento - PLAc

Um dos conceitos de PLAc é relatado por Maria Helena Ançã (2004:1) quando ela afirma que a sociedade portuguesa deve atender aos imigrantes com relação a língua em seu sentido literal: “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça”.

Farneda e Hiraie (2017) afirmam que a grande maioria dos migrantes involuntários são forçados a abandonar seus países devido a condições de risco à sua existência. Muitos deles apresentam-se na nova nação de acolhimento com um certo nível de ansiedade, insegurança e baixa autoestima. As autoras relatam que, se esses fatores não forem trabalhados, poderá ocorrer a desmotivação do aprendente durante o processo de aprendizagem. Desta forma, um curso de PLAc deve possuir características voltadas ao desenvolvimento de habilidades específicas e suficientes para que eles consigam interagir na nova sociedade.

A primeiras observações apresentadas neste capítulo representam características gerais das experiências práticas pelas quais passei minhas vivências (Missão Paz, Espaço Emancipa Bitita, Centro de línguas da USP e Oásis Solidário). A respeito do perfil dos estudantes que passaram pelas salas de PLAc, algumas características gerais são:

- Prevalência de público flutuante, pois, normalmente, os estudantes que aprendem mais rápido e assim se inserem na sociedade por meio de emprego, de curso profissionalizante ou da mudança de endereço (para aqueles que vivem em abrigos) desistem do curso ou apresentam altos níveis de absenteísmo.

- A chegada de novos estudantes à sala de aula acontece com bastante frequência, com a média de alunos mantendo-se relativamente constante²¹.
- Todos os projetos precisaram de organização de campanhas de solidariedade que abrigassem doações voluntárias de material escolar e crédito para celular, no caso específico de ensino remoto. Logo, para que esses trabalhos existam é preciso uma consciência social e um trabalho conjunto entre sociedade e poder público.

Para Farneda e Hiraie (2017), o curso de PLAc tem particularidades de ensino, já que durante as aulas é necessário trabalhar o progresso de habilidades específicas com o objetivo de proporcionar aos estudantes o poder de ação social, o direito à liberdade possibilitado pela comunicação, mobilidade, inserção no mercado de trabalho, adaptação à nova cultura e busca pela melhoria de vida no país de acolhimento. Essa condição é idêntica ao ambiente que identifiquei entre os participantes dos projetos citados, logo variando sobremaneira conforme a situação de migração (refúgio, migração laboral ou ambiental), já que muitas pessoas chegam ao Brasil sem aceitação da sua condição e encontram, conseqüentemente, maior dificuldade em aprender a nova língua.

Pereira (2017) escreve que, no caso, o ensino de Português como língua acolhimento (PLAc), enfrenta alguns obstáculos inerentes à particularidade de lecionar para um público ainda mais específico, com características peculiares, além de fatores como gênero, idade e formação do grupo linguístico. No caso, isso acontece porque todos esses alunos possuem a indispensável necessidade de conseguir atingir algum nível linguístico, assim como de adquirir o conhecimento do funcionamento da nova cultura.

Segundo Barbosa e São Bernardo (2018, p. 475-493), instituições como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) representam esforços empreendidos, desde o período da segunda guerra mundial, para atender as privações que sofriam imigrantes em situação de vulnerabilidade, assim como refugiados. Referindo-se ao contexto brasileiro atual, o aprendizado da língua portuguesa faz-se essencial para que os

²¹ Esta situação foi verificada em aulas presenciais, mas não em aulas à distância, pois este é o modelo usado na atualidade devido à pandemia.

indivíduos nestas condições sejam efetivamente inseridos socioculturalmente. Adquirir a língua do Estado destino e entender seus processos culturais dentro deste aprendizado significa simbolicamente um passo importante para o reconhecimento de imersão das pessoas dentro dessa nova comunidade.

As autoras (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 475-493) afirmam que o aprendizado da língua e cultura favorece a facilidade de conquistar um emprego no país destino, assim como possibilita maiores chances de o imigrante obter acesso aos serviços públicos e ao exercício do acolhimento e cidadania.

Barbosa e São Bernardo (2018, p.475-493) relatam a existência de diversas ações definidas pela sociedade civil, muitas vezes compostas por um corpo de funcionários e voluntários, que foram criadas no intuito de colaborar no acolhimento dos imigrantes em relação a diversas necessidades, inclusive linguísticas. A Missão Paz, onde foi realizada esta pesquisa, se enquadra nessas características. Refletindo, por outro lado, no Brasil, existem poucas políticas públicas ou ações concretas oriundas das esferas públicas relativas ao ensino de línguas, como já relatado no capítulo anterior.

Para Amado (2013), o trabalho desenvolvido por essas entidades da esfera civil é primordial para a inclusão dos refugiados na sociedade, embora seja necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas na área do ensino de Português como língua de acolhimento para os imigrantes que chegam ao Brasil em situações de miséria e com carências diversas (financeira, psicológica etc.).

Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados.

No caso do ensino de PLAc, ainda existem poucos cursos de pós-graduação voltados para área e, até o momento desta pesquisa, no Estado de São Paulo, apenas a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP oferecia o curso de Letras com uma opção de licenciatura em PLA (Português como língua adicional). Mesmo assim, a observação aqui é que devido à demanda, cada dia maior, as pesquisas envolvendo

o Português como língua de acolhimento vêm crescendo; logo, os conteúdos apresentados como temas de aulas apresentam, cada vez mais, novas questões relacionadas à imersão social de imigrantes e refugiados no Brasil.

Por causa das necessidades de cada lugar e das pesquisas, muitos dos cursos de PLAc são criados para que os aprendentes ganhem uma consciência cultural e possam compreender o que é viver o dia a dia em comunidade. Alguns colegas classificam os temas das salas de aula de PLAc como assuntos de sobrevivência, pois muitos materiais, tais como o “Portas Abertas” e o “Pode Entrar”, por exemplo, possuem um conteúdo que trabalha questões linguísticas envolvendo o acesso à cidade, aos meios de transporte, à saúde, à documentação, à procura de emprego, entre outros. No caso, esta pesquisadora aprendeu, durante o período desta pesquisa, que desmistificar a visão do imigrante como uma vítima é essencial durante os processos de interação estudante x professor, pois ocorrem muitas descobertas nesta troca intercultural. Desse modo, a observação é que para que os imigrantes tenham mecanismos que os ajudem a serem responsáveis por sua história, os conteúdos de PLAc precisam dialogar com uma mensagem de vida, de poder e não de sobrevivência.

Complementando esta reflexão, outro conceito considerado importante na sala de Aula de PLAc seria a interculturalidade. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 93), existe uma necessidade de se ampliar as experiências interculturais dentro das políticas públicas e práticas que sustentam as instituições escolares. No caso do Brasil, os aspectos multiculturais retratam uma forma própria devido à circunstância da sua colonização, que se desenvolveu pelo processo da eliminação física do outro através da escravidão, que, por sua vez, negava a diferença e reduzia o próximo a um objeto de propriedade.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 101) expõem que no Brasil a educação atuou como um agente importante no papel de homogeneização cultural, que fortaleceu um ensino eurocêntrico, consolidando a cultura ocidental e silenciando os saberes e culturas dos povos originais e de outros povos que construíram a nação brasileira.

Em contraposição, podemos citar a atual situação experimentada pela Europa, onde, segundo explica Grosso (*apud* CABETE, 2010, p. 62), a contribuição do desenvolvimento de trabalhos por parte do Conselho da Europa reconhece uma

Europa multilíngue e multicultural, bem como as necessidades de se recriar e aplicar conceitos e novas interpretações, respeitando novas situações socioeducativas como, é o caso do ensino de PLAc.

Como a aula de PLAc se desenvolve através de uma troca de saberes diversos, é necessário que se desenvolvam processos de construção de identidades culturais que fortaleçam a autoestima e o conhecimento do aluno, colaborando para a sua segurança afetiva e emocional dentro de uma nova realidade social. (Santiago, Akkari e Marques, 2013, p. 109)

Logo, apresentar para os imigrantes e refugiados um olhar novo sobre a atual casa e os aspectos reais da cultura brasileira e de sua formação, sem descontextualizá-los e sem afetar a representatividade cultural herdada de sua terra natal é uma atitude importante por parte do professor. Então, nessas aulas é esperado que os professores levem em consideração o universo cultural dos aprendentes durante o aprendizado da língua.

Grosso (2007, p.1) afirma ainda que a língua materna é o idioma nativo recebido desde a infância e que permite que seu usuário a use em um sentido intuitivo. Por outro lado, a língua estrangeira é considerada uma língua não nativa, mas sim aprendida, em diversos graus de proficiência. A autora relata que uma língua estrangeira seria um outro idioma com aspectos de uma outra sociedade. Ela pode ser classificada, assim, como a língua e a cultura do outro.

Grosso (2007, p.7) descreve também que o conceito de língua estrangeira é, por vezes, politicamente frisado, escondido, tais como nos contextos coloniais, pela circunstância da única língua reconhecida ser a do colonizador. Segundo a professora, existem ainda aqueles que evitam o termo *língua estrangeira*, por considerar a denominação ostracizante, ou seja, que marginaliza o outro, aquele indivíduo diferente. Contudo, o conceito de língua estrangeira seria especialmente o de uma língua não nativa, que precisa ser aprendida e ensinada conforme alguns procedimentos metodológicos.

Dentro deste universo, as questões apresentadas anteriormente corroboram com os ensinamentos providos da pedagogia crítica e dos conteúdos de educação popular, que são tendências pedagógicas de relevância em minhas práticas e na preparação de um currículo de PLAc.

Sendo assim, o ensino de Português língua acolhimento é uma linha de pesquisa que tem a necessidade de estender seus trabalhos, devido às novas realidades migratórias e a falta de políticas públicas educacionais voltadas para a situação do imigrante involuntário.

Nóbrega (2010) afirma que lecionar Português língua estrangeira seria mais que informar a respeito de como a língua funciona. Esta prática seria uma educação no sentido da abertura de novas experiências culturais para os estudantes, possibilitando o acesso a uma nova sociedade com mais confiança.

O curso de Português para imigrantes pode ser considerado, para muitas pessoas, o primeiro contato real com a nova cultura de acolhimento. O estudante chega na sala com algumas dificuldades em se comunicar, e sem o conhecimento suficiente da nova cultura.

No mais, esta pesquisadora percebeu que irão surgir a cada dia mais projetos envolvendo a população imigrante. Logo, é fato que os voluntários dessas instituições precisam, cada vez mais, de capacitação, formação em metodologias ativas, além de conscientização para exercer suas práticas pedagógicas através de um ensino crítico. Dessa forma, as Universidades precisam colocar nos currículos dos cursos de Letras o ensino de Português para falantes de outras línguas (PFOL), para que assim, a Academia possa trabalhar junto com as entidades a serviço da população.

Tudo isso porque o poder público e a sociedade civil podem, através do pensamento crítico e do debate sobre interculturalidade, entender que propiciar imersão e acolhimento para os imigrantes não é de forma alguma lançar um olhar cego e mecanicista de que esses indivíduos são “pobres coitados” sem capacidade de crescimento. Pelo contrário, é preciso que as instituições públicas e privadas, que os servidores públicos e as entidades sem fins lucrativos apliquem em suas práticas ações que identifiquem os imigrantes como protagonistas de suas vidas, pagadores de impostos, portadores de saberes únicos, que não podem, de maneira alguma, ser anulados e substituídos pela cultura brasileira. E, finalmente, que a cultura brasileira possa ser um novo conhecimento para o aprendente, assim como a sua cultura além das fronteiras também seja algo singular na vida dos educadores, voluntários ou não, e todos aqueles que lidam com a imigração.

CAPÍTULO 3 A MISSÃO PAZ - LOCAL DE ENSINO DE PLAC

A Missão Paz trabalha com cursos intensivos. Entre os inúmeros desafios do projeto, há, sobretudo, as diferenças culturais e de nível de escolaridade de cada aluno.

O *corpus* deste trabalho foi composto pela análise da apostila do curso de Língua Portuguesa, Nível básico 2, da Missão Paz e aplicação de algumas atividades de produção textual, compreensão e leitura durante 9 horas por mês, divididas em três sextas-feiras, nas quais foram trabalhadas questões envolvendo o desenvolvimento de letramentos críticos, bem como a produção e a coleta dos textos produzidos pelos aprendentes do curso. Isso ocorreu no decorrer do segundo semestre de 2019. Os textos cedidos pelos estudantes, durante o projeto, a esta pesquisadora integram esta dissertação na forma de anexos.

Segundo Kumaravadivelu (2005, p. 25), o aprendizado de L2 deve considerar que o estudante adquira conhecimento linguístico, conhecimentos de habilidades pragmáticas, habilidades para se usar a gramática com precisão, além de habilidades comunicativas adequadas. No caso do ensino de PLAc, o professor também precisa levar em consideração que se respeitem os diferentes ritmos de aprendizado dos estudantes, pois, frequentemente, pode acontecer a presença nas aulas, concomitantemente, de pessoas sem alfabetização até estudantes com o mestrado concluído. No caso da idade, o público varia entre 18 e 60 anos, ainda como Amado (2016: p. 9) descreve em seu artigo:

Na Missão Paz, só fui conhecer os alunos no primeiro dia de aula. Em uma sala com 25 alunos, as mais variadas nacionalidades: haitianos (cerca de metade da turma), nigerianos, congolezes, guineenses, marfinenses, senegaleses, colombianos, chilenos, angolanos, marroquinos etc. A faixa etária variava entre 18 e 40 anos e havia homens e mulheres. Expectativa: primordialmente conseguir um emprego. Línguas nativas: Ewondo, lingala, suaíli, yorubá, créole, espanhol, árabe etc. Línguas francas: inglês, francês e espanhol.

O material de ensino de PLAc desse curso é considerado um instrumento de apoio ao professor. Contudo, constatou-se durante os primeiros meses de pesquisa, numa fase que foi denominada de "criação de vínculo", que a apostila não preenche todas as carências em relação à produção textual desses aprendentes, uma vez que

o perfil do curso segue uma linha de aprendizado oral e ganho de vocabulário. Por conseguinte, a necessidade de um planejamento que contemple a elaboração de atividades voltadas ao desenvolvimento textual confirma a justificativa desta pesquisa.

3.1 As aulas de PLAc na Missão Paz - descobertas para outros projetos

A Missão Paz, fundada nos anos 30 do século passado, é uma entidade ligada à Congregação Scalabriana da Igreja Católica, reconhecida mundialmente por defender a causa da migração. Ela está localizada no bairro do Glicério, região central da cidade de São Paulo. Todo o local é organizado por setores de assistência social, além de possuir um centro de acolhimento conhecido como Casa do Migrante. O lugar inclui ainda o Centro de Estudos Migratórios, onde são realizadas pesquisas a respeito da migração, e conta com colaboradores funcionários e voluntários a favor da causa migratória.

No caso dos cursos de PLAc, o departamento responsável era chamado de Capacitação e Cidadania e, na época da pesquisa, estava sendo coordenado por uma assistente social e uma professora voluntária formada na área de Letras.

Os cursos eram divididos em módulos mensais, e nos níveis básico 1 e básico 2, com carga horária média de 60 horas para cada módulo, sendo as aulas diárias com duração de três horas. No início de cada mês, o local possuía até 30 aprendentes, porém, ao final do período, o número caía para entre 10 e 20 estudantes.

Dentro das características observadas anteriormente sobre PLAc, um fato interessante de se observar é que, na Missão Paz, as salas de aulas de língua portuguesa possuíam um número razoável de mulheres, uma vez que era realizado um trabalho na instituição de incentivo à educação e ao aprendizado do idioma.

No caso desta pesquisadora, o trabalho realizado na instituição foi lecionar português no curso do nível básico 2, uma vez por semana e segundo as normas pedagógicas apresentadas pela coordenação do setor, quais sejam:

- A condição de participar das conversas de capacitação que abordavam alguns tópicos relacionados aos estudantes como a questão da identidade de gênero e orientação sexual, reflexões sobre as suas diferentes representações culturais que circulavam pela Missão Paz, racismo estrutural, leis e

mecanismos de ajuda à população imigrante etc. Todos os temas eram acompanhados por especialistas mensalmente.

- Era acordada a comunicação sobre as aulas com o grupo de professores através de um aplicativo de mensagens, que fora utilizado também como ferramenta para informar à coordenação sobre qualquer questão considerada fora do padrão.
- Seguir todas as aulas da apostila durante o mês de curso, não pulando nenhuma parte. No caso, aplicar exatamente as unidades do material de forma contínua, era um planejamento realizado no sentido de equilibrar o conteúdo abordado em sala de aula e ajudar professores que não são da área de Letras.

Notou-se que o público variava, por diferentes razões, tais como estudantes que aprendiam rápido e se inseriam na sociedade por meio de emprego, pessoas que conseguiam a oportunidade de fazer um curso profissionalizante ou até mesmo de mudança de endereço (para aqueles que viviam em abrigos). Além disso, muitos desistiam do curso ao passar para o segundo módulo ou, apesar de se inscreverem, faltavam frequentemente às aulas.

Todo o trabalho de aulas era desenvolvido por voluntários de diversas áreas do conhecimento que exerciam a função de professores. Um número considerável desses educadores ministrava aulas de PLAc sem possuir nenhuma experiência em sala e, por esta razão, precisariam passar por um encontro de formação mensal.

Amado (2016) diz que a instituição onde ocorre o curso voluntário de PLAc precisa se organizar e promover uma capacitação mínima com a intenção de sensibilizar os voluntários para o encontro com os estudantes. A Missão Paz realizava um encontro mensal de sensibilização com temas voltados para a questão migratória, mas na época não ocorriam a troca de ideias e reflexões sobre as aulas entre os professores, o que não representava um obstáculo ao projeto, pois cada tempo e processo dentro de um trabalho voluntário é constituído de fases e melhorado com o passar do tempo.

Até então, esta pesquisadora tinha a compreensão de que não é tão comum no ensino de PLAc voluntários obterem formação sobre teorias de ensino de línguas, educação crítica ou contextualização dos movimentos migratórios contemporâneos. Era difícil estruturar um trabalho, muitas vezes criado de maneira apressada,

respondendo a necessidades e baseado na boa vontade em ajudar o próximo, onde muitas vezes as pessoas que se ofereciam como coordenadores eram da área de Letras, mas não tinham conhecimento específico sobre o ensino de L2, ou de PFOL, nem sobre leis e políticas migratórias.

Logo, percebi neste tempo que não era um trabalho impossível organizar formações para os voluntários. Dessa forma, na mesma época, foi iniciado na E.M.E.F Infante Dom Henrique outro projeto de PLAc, do qual esta pesquisadora é coordenadora até hoje, onde foi realizado um planejamento para a realização de formações direcionadas aos professores voluntários, que resultou em uma grande melhoria e permitiu a expansão do projeto.

Notei através da observação das formações na escola, que para estruturar um trabalho de PLAc é primordial que os voluntários tenham um apoio pedagógico, referente às questões do conteúdo das aulas, além de capacitações que abordem temas a respeito da educação intercultural. Além disso, é preciso que o professor voluntário (que também é acolhido em suas humanidades) crie vínculos com os coordenadores, que, por sua vez, devem orientar os educadores sobre a noção de que trabalho voluntário exige o cumprimento de regras e o compromisso com uma série de responsabilidades, assim como acontece em trabalhos remunerados.

Projetos voluntários de ensino de PLAc costumam ter uma rotatividade alta de professores, e o caso da Missão Paz não era diferente. Como não existiam formações que trabalhassem as questões linguísticas e pedagógicas dentro das salas de aula, foi estabelecida uma padronização de estratégias didáticas que, muitas vezes, não possibilitava a troca de experiências entre professores no sentido de aprendizado. Essas mudanças de cenário, de atores e de roteiro exigiam adaptações pessoais e coletivas por parte de estudantes e professores, pois ambos interagem apenas por quatro dias a cada mês, através de conteúdos completamente diferentes. A cada aula era feita uma reflexão diferente, o que não impedia o trabalho de seguir com seu objetivo de ensino da língua portuguesa.

Amado (2016) relata que, na ação do voluntariado, muitas vezes, as pessoas que desejam fazê-lo de boa vontade não possuem prática de execução do trabalho. Muitos voluntários demonstram o desejo de doar o seu tempo, mas pelo fato de o serviço não ser remunerado, muitas vezes, pode-se verificar a falta de

comprometimento com a causa e o resultado são faltas ao longo dos módulos ou até o abandono do projeto.

No mais, a experiência na Missão Paz permitiu a esta pesquisadora contato com outra realidade. A principal mudança foi um entendimento macro do que seria um trabalho voluntário composto por muitas mãos, onde muitas vezes o voluntariado se inicia de forma e do modo que se é possível, com o material didático, a estrutura e com as pessoas que se prontificam de boa vontade a fazer algo novo. Durante esta dissertação, a minha compreensão sobre as questões migratórias como parte da luta pelos direitos humanos e à educação de qualidade e por políticas públicas inclusivas foi se formando a cada dia, e a observação das muitas complexidades que fazem parte da organização de um trabalho de PLAc me fez compreender que minha pesquisa poderia colaborar para o ensino de português na Missão Paz, como explico nos próximos capítulos.

3.2 O material didático da Missão Paz

O material didático utilizado foi produzido por uma equipe formada pela coordenadora técnica, professora de língua portuguesa e voluntária, de um grupo de professores também voluntários e pela assistente social, coordenadora responsável do eixo de Capacitação e cidadania da Missão Paz na época desta pesquisa-ação.

A apostila do curso básico 2 era formada por 10 aulas que seguem os temas abaixo, além de serem compostas pelos seguintes exercícios:

Aula 1 - Atividades Profissionais: tabelas de verbos, tabelas de vocabulário sobre profissões, exercício de associação = ligar uma palavra ao seu significado, exercício de completar, um diálogo, verbos no pretérito perfeito, presente contínuo, futuro imediato, pequeno tópico: conjunções e - mas, produção textual de pequeno diálogo, produção textual sobre a formação e experiência profissional de cada aluno, atividade de leitura em grupo com quatro situações sobre atividades profissionais onde os alunos terão que ler cada tópico e adivinhar qual é a profissão e, por fim, o preenchimento de uma ficha de entrevista de seleção de emprego.

Aula 2 - Pretérito Perfeito: tabelas de verbos irregulares, tabelas de explicações sobre a linguagem coloquial com o uso da expressão “a gente” com verbo conjugado, exercício de completar, um diálogo e, por fim, pequena atividade de produção textual.

Aula 3 – Pronomes: tabelas com pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos, exercício de completar, um diálogo, pequeno tópico: preposições para e entre produção textual sobre a formação e experiência profissional de cada aluno, atividade de leitura em grupo com quatro situações sobre atividades profissionais onde os alunos terão que ler cada tópico e adivinhar qual é a profissão e por fim o preenchimento de uma ficha de entrevista de seleção de emprego.

Aula 4 – Pretérito Imperfeito: tabelas de verbos, exercício de verdadeiro ou falso, exercício de completar, um diálogo, verbos no pretérito imperfeito, produção textual sobre a formação hábitos e vida pessoal, expressões usadas com o pretérito imperfeito, poema para leitura.

Aula 5 – Plural dos Substantivos: tabelas com plurais e vocabulário, exercício de completar, exercícios de passar a frase para o plural.

Aula 6 – Futuro do Presente: tabelas de verbos, exercício de completar, diálogo, verbos no pretérito perfeito, produção textual: planos para o final de semana.

Aula 7 – Preposições: leitura de gênero textual informativo, tabelas de preposições, identificar o sentido da preposição, exercício de regência verbal, exercício de estruturas e construção de frases, produção textual: elaborar uma pequena história ou diálogo com ditados populares passados, exercícios de prática de pronúncia.

Aula 8 – Situações de Compras: lista de vocabulário, exercício de completar, diálogos, atividade de leitura com gênero textual: passagem de ônibus e texto informativo, exercícios de interpretação de texto, exercício de associação de frases e construção de frases com pronomes indefinidos.

Aula 9 – Conjunções: tabelas de conjunções, explicação do uso das conjunções, exercício de completar, atividade de leitura com gênero textual: tirinhas e exercícios de construção de frases com conjunções.

Aula 10 – Modo Subjuntivo: explicações sobre os três tempos do subjuntivo, atividade de conjugação nos três tempos, exercício de completar, leitura de texto com condicionais e exercício de compreensão e interpretação textual e produção textual: Se eu estivesse no meu país agora, o que eu estaria fazendo?

Observando o material e entendendo a forma em que o mesmo foi aplicado. No caso, todos os professores deviam seguir o conteúdo da apostila, não podendo ser

aplicado outro conteúdo. Isso acontecia porque o trabalho possuía muitos voluntários, muitos sem experiência no ensino. Desta forma ficou mais fácil organizar as aulas, e o professor de cada dia continuava de onde o professor do dia anterior havia parado na apostila.

Minhas reflexões resultaram no entendimento de que a preocupação maior com esta metodologia foi a questão do ensino de gramática e das construções básicas de frases no nível é o Básico II. Cheguei à conclusão que este tipo de conteúdo não colabora para um ensino crítico, uma vez que os estudantes apenas fazem exercícios de repetição.

Identifiquei que a apostila trabalhou a questão da oralidade através do gênero textual diálogo; notei vários diálogos pequenos em todo o conteúdo do material. Como desenvolvimento de leitura e compreensão textual, identifiquei que a apostila continha o gênero “Passagem de ônibus” que considerei uma atividade de letramento por ser um exemplo de um material a que os estudantes possuem acesso socialmente, um texto informativo sobre o Metrô de São Paulo, um texto para aprender o Pretérito imperfeito intitulado “Lembranças” e duas tirinhas. Neste ponto, entendi que o ensino crítico não depende apenas do material, mas sim da forma em que é ensinado. O material poderia ser mais bem aproveitado se os professores pudessem utilizar outros textos de apoio e trabalhar palavras que fizessem parte do viver dessas pessoas.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa na Missão Paz

O curso de Português para Estrangeiros da Missão Paz, lugar parte do *corpus* desta pesquisa, era organizado da seguinte forma: os estudantes começavam a frequentar o curso de básico 2, após terminarem o módulo básico 1, no qual participaram de 60 horas de aulas. No entanto, pelas observações preliminares realizadas durante esta pesquisa, notou-se a importância de construir com os aprendentes as competências referentes à escrita.

No geral, o que observei durante a vivência direta com o ensino para imigrantes neste ambiente é que os educadores de PLAc necessitam sempre repensar a sua forma de trabalho. No caso desta pesquisadora, o objetivo específico foi começar um trabalho que possibilitasse aos aprendentes entender como a escrita varia de acordo com a sua finalidade, como a prática de escrita colabora para a inserção dos

aprendentes nas comunidades brasileiras, além das possíveis necessidades sociais exigidas para cada indivíduo dentro dos variados contextos sociais já citados aqui, como a produção de e-mails, mensagens de textos etc.

Para o desenvolvimento e criação das atividades no contexto de PLAc da Missão Paz, realizei um estudo sobre a pedagogia crítica de Paulo Freire (2005, 1979 e 1996) e da educação popular e a metodologia de ensino de línguas de Kumaravadivelu (2005), além de estudos sobre a educação intercultural.

Para o aprofundamento da questão do desenvolvimento da escrita, e na aplicação das atividades com o objetivo de atingir melhorias referentes às habilidades de escrita dos aprendentes, segui a orientação de estudos sobre o letramento crítico explanados anteriormente.

A partir desta análise, pretendi confrontar os resultados linguísticos com a questão do sucesso / fracasso das atividades utilizando o conceito de pós-método de Kumaravadivelu (2003).

Realizei uma análise dentre 10 produções textuais dos aprendentes selecionados em diferentes turmas. As produções dos estudantes foram alvo de análise individualizada, pois considerei que cada indivíduo possui uma história própria que influencia suas escolhas, e que deveria ser levada em consideração dentro das análises.

O entendimento de que as aulas de Língua Portuguesa no curso básico 2 careciam de atividades que proporcionassem a prática da escrita, leitura e compreensão, levando em consideração o letramento de cada pessoa, foi uma das hipóteses desta pesquisa. Outro fato é que esta pesquisadora compreendeu a complexidade da gestão de uma instituição como a Missão Paz e entendeu a seriedade e o trabalho que acompanhou entre os voluntários e colaboradores do local.

Portanto, o intuito desta pesquisa dentro dos objetivos já citados não foi de criticar, mas sim de buscar por melhorias que pudessem colaborar com o eixo educacional dentro da Instituição e na área de PLAc.

3.4 O Ensino da escrita na aula de PLAc

Refletir sobre o ensino de escrita de língua portuguesa nas aulas de Português para falantes de outras línguas (PFOL) é tentar entender o processo de ensino de escrita no Brasil.

Malfacini (2015, p. 46) descreve, em seu artigo, que independentemente de estarmos no Século XXI, o habitual nas escolas é o exercício de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa focadas no ensino da gramática normativa, instância em que observamos o caso de desenvolvimento de escrita. No caso, o que prevalece neste contexto é uma visão analítica da língua, na qual estudantes aprendem a prática da escrita através de um conteúdo de partes fragmentadas da chamada gramática, com foco em áreas como Fonologia, Morfologia e Sintaxe. São exercícios constituídos por frases soltas e retiradas dos seus contextos.

Para entender por que herdamos esta prática é preciso refletir sobre os aspectos históricos da disciplina de língua portuguesa. Segundo a mesma autora, a disciplina de língua portuguesa passou a ser oficial a partir do século XIX. Antes a língua portuguesa era lecionada apenas em um processo de alfabetização, pois, até a reforma pombalina^{22*}, quem dominava o ensino no Brasil eram os Jesuítas e a língua portuguesa não compunha o currículo do programa internacional de estudos da Companhia de Jesus denominado Ratio Studiorum, em que a língua mais importante era o Latim.

Malfacini (2015, p. 46) explica que os estudos históricos contam que isso acontecia por alguns motivos, como a escola ser parte de uma elite social na época. Ou seja, as classes mais ricas tinham direito e acesso aos estudos que eram considerados clássicos, portanto, tinham o Latim como língua base. Sendo assim, se esses estudantes quisessem continuar seus estudos era preciso que entendessem a importância da diferença entre a língua referência dominante e a língua falada nas casas, pelo povo de classes mais baixas.

²²Nos anos 50 do Século XVIII, em que se tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, com a justificativa de que uma nação dominante precisa inserir no povo dominado o domínio linguístico. Segundo Pombal, “a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo incutir neles o respeito e o afeto ao Príncipe por/atraves de sua língua” (SOARES, 1996).

Outra razão seria o fato de o português falado no Brasil não ser reconhecido como uma língua valorizada, pois o idioma no território brasileiro era falado por uma língua geral conforme Guimarães (2005, p. 24):

As línguas gerais eram línguas tupis faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma língua franca. O português, como língua oficial do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia.

Por fim, a língua portuguesa ganhou espaço na virada do século XIX para o XX, época que muitas gramáticas foram escritas, simultaneamente ao surgimento da imprensa brasileira, em 1808. Esses livros eram publicados defendendo a importância dos estudos gramaticais na escola. Malfacini (2015, p. 48) escreve:

A partir do ano letivo de 1959; mas até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques - Fonética, Morfologia e Sintaxe - e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem.

Então, apenas a partir dos anos 50 do século XX, depois da Constituição de 1946, é que a possibilidade de acesso às escolas aumentou e conseqüentemente a educação básica ganhou mudanças em seus currículos, embora, ainda assim, na aula de língua portuguesa, o ensino da escrita permanecesse sendo transmitido através de exercícios mecânicos.

No decorrer das vivências desta pesquisadora como professora de Português língua estrangeira e de Português como língua de acolhimento desde 2010, uma das questões levantadas pela grande maioria de estudantes foi o problema no desenvolvimento de escrita e habilidades de leitura e compreensão textual. Como afirma Malfacini, muitas das apostilas e livros didáticos de Língua Portuguesa são adaptações de textos originais ou apenas sínteses de conceitos complexos, com

exercícios que solicitam respostas objetivas, quando não questões de múltipla escolha, o que cerceia as possibilidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos (MALFACINI, 2015, p. 47).

Através do cotidiano das aulas e conhecendo os alunos do curso de PLAc, entendi que existem muitos motivos para que essas pessoas não desenvolvam suas competências em relação a escrita, leitura e compreensão textual. Um dos motivos principais observados é que desenvolver a oralidade é uma condição necessária para se conseguir sobreviver em comunidade. Poder ir ao mercado, ao médico, pedir informações nas ruas, fazer uma entrevista de emprego, todas essas situações exigem o uso da fala. A questão é diferentemente da educação das nações por exemplo, onde a tradição educacional é transmitida através da oralidade, o Brasil herdou o ensino letrado vindo do continente europeu, e não possuir esse letramento, hoje, é vivenciar uma experiência à margem da sociedade. .

Segundo Anita Pincas (PINCAS, 2001, p. 13-26), desde os anos 1960, o ensino de escrita para alunos de línguas estrangeiras não é visto como uma metodologia aprimorada, se compararmos com outras técnicas de ensino de idiomas. Embora novos métodos, baseados nas descobertas da linguística estrutural, identifiquem a necessidade de uma formação sistematizada e rigidamente controlada de pronúncia e gramática, os estudantes ainda não assimilam uma necessidade igual, no que se refere ao campo de ensino da escrita.

A pesquisadora Blecua Sánchez (2006) afirma, em sua tese de mestrado defendida na Universidade de Brasília, que, quando observou os aprendizes de língua estrangeira em seus respectivos cursos, tanto em escolas de línguas, ensino médio ou universidades, concluiu que os estudantes adquiriram um nível razoável de expressão oral, mas, por outro lado, muito pouco desenvolvimento de expressão escrita.

Outro ponto notado foi que os alunos demonstravam uma forte rejeição com relação à escrita, além de uma preferência pela habilidade da fala. Segundo a análise de Sánchez (2006), muitos professores reconhecem que a escrita é um tema impopular entre os aprendizes aprendentes de línguas, por causa da dificuldade de aquisição e, entre os professores, pela ausência de informações organizadas sobre a produção textual nas classes de línguas estrangeiras.

Durante minhas práticas nos trabalhos voluntários, ao observar as ações dos estudantes, nos últimos tempos, percebi que a mesma situação acontece no ambiente de ensino de Português língua acolhimento, uma vez que, muitos aprendentes consideram o desenvolvimento da escrita uma prática não tão importante, até que necessitem aplicá-la a alguma situação da vida, como, por exemplo, na obtenção de visto permanente. No desenvolvimento dessa pesquisa, constatou-se que muitos estudantes não visualizam a escrita como parte da vida e isso pode ocorrer por uma série de fatores, desde um berço de tradição cultura oral, pouco acesso à educação básica e até mesmo a falta de ensino crítico. Por outro lado, muitos jovens imigrantes já chegam com um letramento acertado e sonham com uma vida melhor, com mais possibilidade de acesso aos serviços básicos, oportunidades de estudar em um curso superior e condições dignas de vida, com liberdade para trabalhar em um bom emprego, ter uma casa, buscar educação, ter acesso à internet etc.

Outra questão que exige o desenvolvimento da habilidade escrita é o processo de naturalização, caso de muitos estudantes que já se encontram no Brasil há mais de quatro anos, muitos com filhos brasileiros e precisando passar por esse processo para continuarem suas vidas. Isso porque a Nova Portaria Nº 623, de 13 de novembro de 2020, em seu artigo 5º exige com relação ao conhecimento linguístico do imigrante:

[...]a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; [...]

d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação; [...]

§ 4º O curso referido na alínea "d" do inciso I poderá ser realizado na modalidade a distância, desde que o aluno, previamente identificado, seja submetido a pelo menos uma avaliação presencial no estabelecimento responsável ou, no caso de discente domiciliado em local diverso da sede, em instituição de educação superior a ele conveniado e credenciada pelo Ministério da Educação.; [...]

Isso significa que, por causa da obrigação de comprovação do conhecimento do idioma, o imigrante precisa apresentar certificação reconhecida pelo MEC, como o ENCEEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), cursos de língua portuguesa em universidades reconhecidas ou até mesmo Celpe-Bras (Certificado em língua portuguesa).

Todas essas exigências requerem o desenvolvimento da habilidade da escrita. O acesso aos trâmites dos processos de naturalização no sistema público neste caso, não apresenta muitas alternativas, pois os questionários são constituídos de vocábulos técnicos para um estrangeiro. Uma das conversas durante essa pesquisa, com um estudante do nível intermediário de outro projeto, que chegou à aula, voltando da Polícia Federal, revelou que ele estava bastante chateado porque em seu questionário havia perguntas como: Fale sobre sua prole, ou, quem é o seu avalista. Não quero dizer que este tipo de vocábulo significa exatamente que o estudante tenha que ter desenvolvido um conhecimento escrito, no entanto o que percebi foi que o conhecimento das palavras através da leitura e uso destas em textos são favoráveis no sentido de diminuir a barreira linguística erguida neste tipo de situação, que em minha opinião foi mais uma amostra da necessidade de políticas de acolhimento mais efetivas com relação a população imigrante.

No caso do ensino de PLAc, a escrita é um processo de expansão de conhecimentos dependendo do estudante e este assunto precisa ser levado em consideração pelos professores, pois pensar no desenvolvimento desta habilidade, pode ser de grande valia no dia a dia desses estudantes. Outro ponto importante que durante esta pesquisa-ação foi que existe uma real necessidade de se aprimorar as atividades de ensino voltadas para a produção textual. A escrita também apresenta um lugar de fala no mundo. É a voz dessas pessoas, de suas ideias, de sua cultura no papel, registrada pelos estudantes de PLAc. Daí a importância de não deixar o desenvolvimento dessa habilidade por último.

No ambiente do ensino de PLAc, foi percebido que a produção de escrita se reflete em graus do conhecimento da linguagem, bem como das suposições do conhecimento adquirido nas vivências dos alunos, além de experiências que são compartilhadas no ato de escrever no ambiente de ensino. Ao observar os textos produzidos nas aulas de PLAc, notou-se que a escrita se manteve em um descompasso com relação às outras competências, pois, muitas vezes, a realidade desses alunos se condensa na urgência em aprender a língua falada não focando de maneira assertiva nas habilidades de escrita, leitura e compreensão textual.

Koch e Elias (2009) descrevem que, atualmente, a escrita faz parte de nossas vidas, pois somos frequentemente solicitados a usá-la em diferentes situações. Então, a produção de textos escritos se materializa de diversas formas: bilhete, e-mail, lista

de compras, escrita em redes sociais etc. Para Koch e Elias (2009), as atividades de escrita abrangem características de diferentes áreas, como a linguística, a pragmática e a cultura, ressaltando que, com o passar dos anos, ela caminhou e se tornou um produto sócio-histórico-cultural, de diferentes formas e modos de leitura.

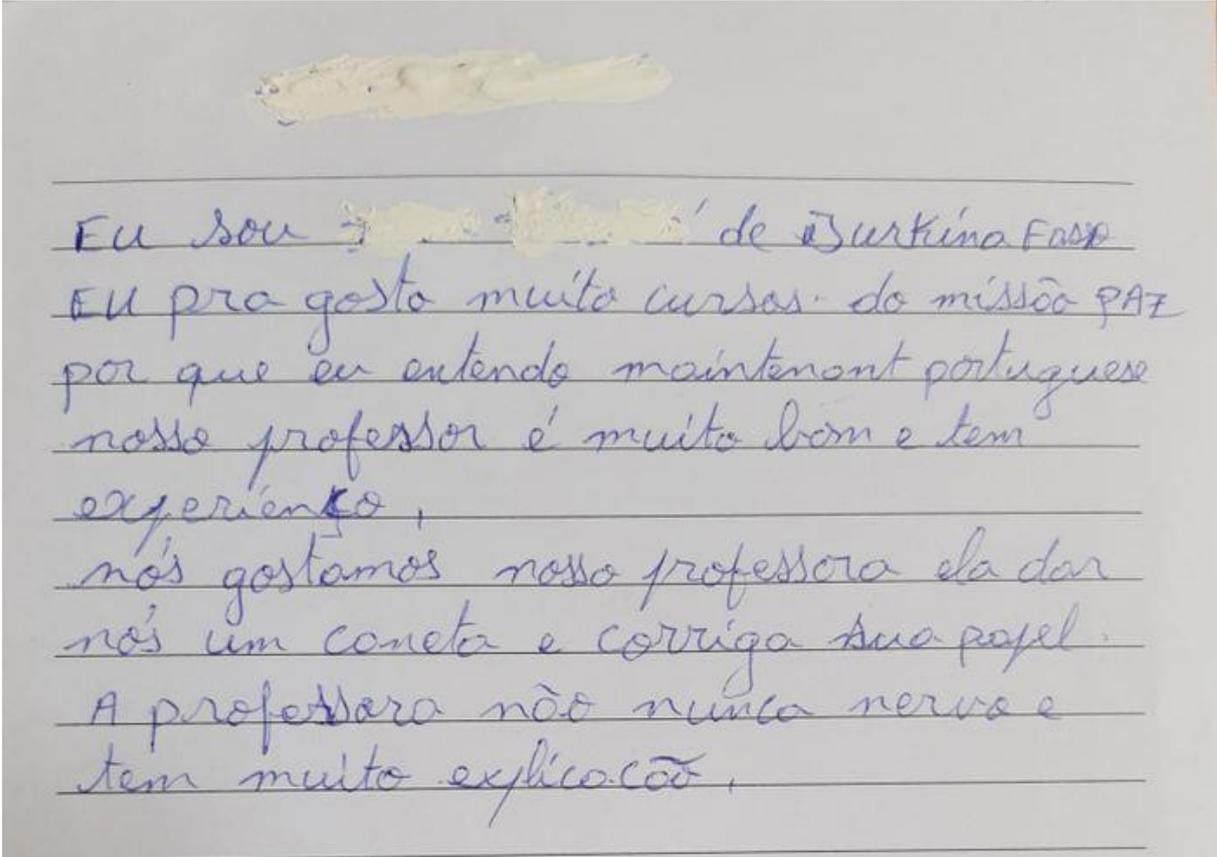
Koch e Elias (2009) argumentam ainda que uma pessoa, ao escrever, usufrui dos conhecimentos armazenados em sua memória, que foram adquiridos em suas práticas de interação social, durante sua formação anterior e em relação ao aprendizado da língua. Geraldi (1997, p. 23) relata que, na interação da sala de aula, os alunos e professores compartilham, aprendem e ensinam uns aos outros com textos colaborando para a construção de novos contextos, reproduzindo e multiplicando os sentidos de como absorvemos as práticas sociais.

Assim, no caso de uma aula sobre o desenvolvimento de escrita, os aprendentes provavelmente usarão, como instrumento de apoio em suas produções textuais, parte de suas vivências, do conhecimento da sua língua materna ou de outra, da sua representação do mundo, da visão que construíram acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos integrados que os moldaram em diferentes competências diante da aprendizagem do Português.

No entanto, a respeito das competências de escrita, leitura e compreensão é preciso considerar que escrever não é com certeza um ato que acontece apenas na escola; fora dela, muitos indivíduos possuem propósitos diferentes e a vida solicita a eles que demonstrem responsabilidade e usem os diversos textos e gêneros de escrita nas mais diferentes situações, como ao preencher uma ficha de registro de emprego, produzir um e-mail, enviar uma mensagem de texto relatando algum acontecimento etc.

Para entender qual nível que poderia ser aplicado as atividades textuais apliquei, no primeiro semestre de 2019, no nível do básico 1, algumas atividades com textos. Seguem abaixo alguns exemplos de produção textual aplicados nas aulas da Missão Paz, nível básico 1:

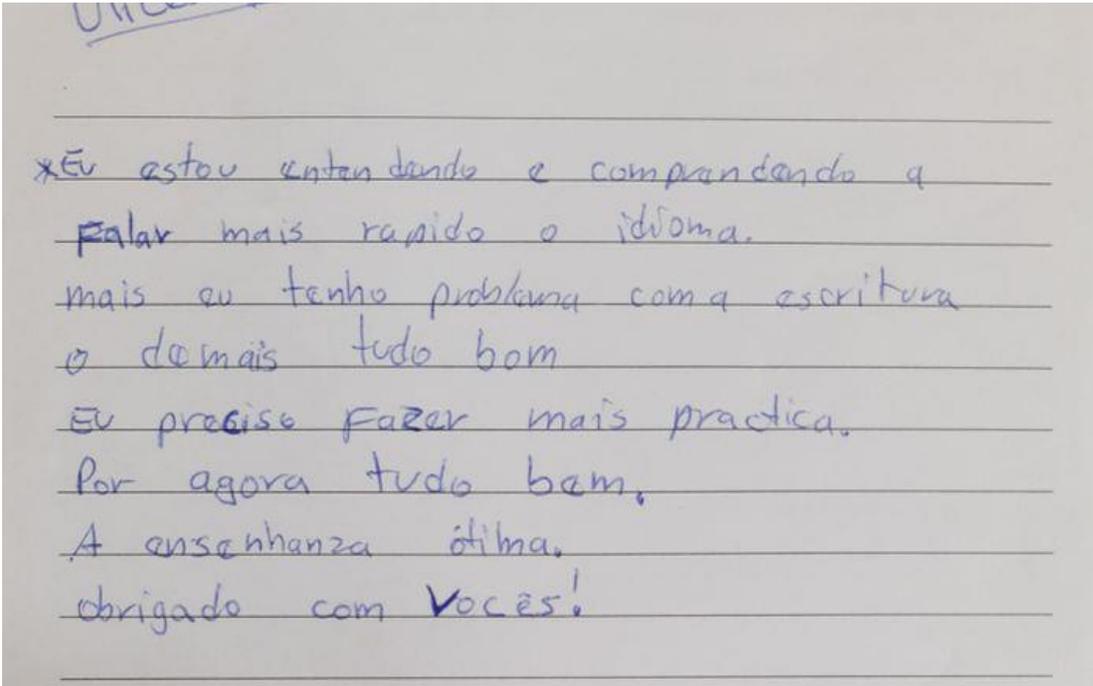
Figura 1 — Produção textual teste - Básico 1



Eu sou [redacted] de Burkina Faso
 Eu pra gosto muita cursas. do missão PAZ
 por que eu entendo maintenant portuguese
 nosso professor é muito bom e tem
 experiência,
 nós gostamos nosso professora da dar
 nós um coneta e corrige sua papel.
 A professora não nunca nerva e
 tem muito explicação.

Fonte: Estudante 1 - básico 1

Figura 2 — Produção textual teste - Básico 12



xEu estou entendendo e comprendendo a
 falar mais rapido o idioma.
 mais eu tenho problema com a escritura
 o demais tudo bom
 Eu preciso fazer mais practica.
 Por agora tudo bem.
 A ensenhanza ótima.
 obrigado com Vocês!

Fonte: Estudante 2 - básico 1

Os textos foram passados em uma atividade na qual os estudantes escreviam uma opinião sobre as aulas. Os estudantes tentaram manter uma progressão temática, embora eu tenha notado a falta do uso de conectivos. Ambos os estudantes misturam a língua portuguesa com seus idiomas natais. Também observei traços de oralidade em suas escritas. Erros de coesão na escrita, na concordância dos verbos, na formação de palavras também apareceram com grande frequência neste nível, sendo que um dos fatores motivadores de continuar minha pesquisa foi a tentativa sincera dos estudantes de falarem suas opiniões nos textos, em uma língua que desconheciam. Nos dois textos observei relatos e opiniões: no texto 1 uma demonstração de conforto com a correção e no texto 2 um reconhecimento de que a escrita precisava ser praticada. Como pesquisadora de PLAc, escutar essas vozes foi de grande importância, a partir de onde refleti sobre a importância do professor de PLAc ser um bom ouvinte e um bom leitor dos trabalhos de seus estudantes.

Ressalto que os dois estudantes realizaram os cursos ao mesmo tempo e o exercício foi passado no mesmo dia. Desta forma, entendi que uma série de características individuais dos alunos, tais como as facilidades de cada pessoa, as dificuldades, a progressão temática e alguns aspectos de coesão e coerência, juntamente com a percepção de que aplicar os exercícios de escrita escolhidos no básico 1 não seria apropriado pelo nível linguístico desses estudantes, pois os gêneros textuais que eu havia escolhido para a aplicação da análise continham um certo grau de dificuldade para esta turma. Assim sendo, entendi que os processos e modos de pensar que levam a escrita e compreensão de múltiplos tipos de textos também podem variar amplamente.

CAPÍTULO 4 - LEITURAS QUE COLABORARAM COM A PESQUISA NO PROJETO DE PLAC DA MISSÃO PAZ

4.1 A pedagogia crítica sob os estudos de Paulo Freire - Uma reflexão sobre ser professora de PLAc

Moacyr Gadotti (2007, p. 23) uma vez escreveu que “o legado de luta e de esperança de Paulo Freire não pertence a uma pessoa ou a uma instituição. Pertence a quem precisa dele”.

Muitos dos textos de Gadotti falam sobre Freire, sua teoria e práxis discutidas pelo mundo afora, como o educador Freire trabalhou a vida inteira em defesa da educação como prática da liberdade. Para o professor Gadotti (2007), o pensamento de Paulo Freire pode ser visto como um processo de transdisciplinaridade, uma vez que o educador realizou seu objetivo de uma prática educacional humanizada e dialética.

Ann E. Berthoff, no prefácio da 7ª edição da obra *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra* (2014, p. 14), esclarece que não existe nada sobre a sociedade, a língua e a cultura que seja descomplicado. A pesquisadora afirma que onde existir atividade humana existirão processos e esses serão dialéticos. Berthoff (2014, p. 15) descreve que os processos de ensino e aprendizado são dialógicos naturalmente, sendo que esses procedimentos seguem de acordo com o entendimento de cada indivíduo. No caso, Paulo Freire classificava essa ação como uma consciência crítica e sua teoria é convergente com uma pedagogia onde desenvolve-se e formula-se uma ação dialógica entre educando e educadores na qual os significados surgem e os aprendentes se tornam capazes de refletir seus modos de aprendizagem.

Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996, p.43) estabelece uma diferença entre o conhecimento adquirido não sistemático, assimilado através de sua experiência cotidiana e o conhecimento sistemático criado na sala de aula pela interação entre professores e alunos. Paulo Freire (1996, p. 50-51) afirma em seus textos que é preciso trabalhar a possibilidade de desconstrução e reflexão da realidade e esse é um dos objetivos que englobam esta pesquisa.

Paulo Freire (2015, p. 83) também diz, na obra *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*, que a transformação da realidade acontece quando as

peças começam a se enxergar e escrever a sua própria história. À medida em que os seres humanos se transformam, ganham o mundo em que vivem, lutando pela sua melhoria, tomam o conhecimento do eu dentro deste mundo.

Freire (2015, p. 85) também explana que na práxis educativa é necessário ao professor identificar a natureza cultural de suas práticas, além de instigar seus aprendentes a realizar o mesmo, e isso não significa exaltar todas as expressões culturais, mas sim, entender os processos de lutas.

Para Freire (2015, p 86), a educação precisa ser questionadora, perguntadora sobre a cultura e a formação social para que se entenda que uma comunidade é formada pelo cruzamento do interesse e diferenças de classes. Tal análise é feita diante da constatação da existência das classes sociais e das contradições das suas formas de expressão, dado que classes dominantes geralmente reconhecem suas preferências como manifestações concretas nacionais, de forma que as classes marginalizadas, mesmo contendo suas próprias representações, não são consideradas como parte das expressões nacionais.

Berthoff (2015, p.16) relata ainda que o ensino tradicional, e uma segunda língua, concentra-se no aperfeiçoamento das atividades motoras e que essa concepção valida a ideia de ensino como intervenção e de uma teoria composta por imposição, contrária à pedagogia crítica defendida por Paulo Freire.

Freire (2015, p. 88) defendia que a língua é cultura, é a força que intermedia o conhecimento, assim como ela também é conhecimento. Um exemplo, citado por ele, era o caso da linguagem das classes dominantes constituídas por pessoas brancas e ricas no Brasil e da linguagem dos operários e camponeses. Para ele, esses falares fazem parte do português brasileiro e devem ser vistos e refletidos de acordo com o conhecimento das posições sociais variadas, e nunca serem vistos como inválidos.

Paulo Freire (2015, p. 89) defendia também que a pedagogia crítica se compromete com o entendimento cultural e desafia os estudantes a uma perdurável curiosidade, desmistificando a concepção de que nosso conhecimento é predeterminado.

Bonilha (p.91-92) escreve que Paulo Freire construiu um caminho para a possibilidade de mudança político-pedagógica nas realidades de diversos países e cidades espalhados pelo globo. A pesquisadora afirma que a teoria de Freire envolveu e criou no movimento educacional novas perspectivas críticas em direção ao aprender

e ter uma compreensão de nós (estudantes e professores) como sujeitos. Isso seria um olhar para nossa perspectiva em relação à própria história, nosso trabalho político-educacional, social e cultural, assim como em relação ao conhecimento e compreensão do desenvolvimento das sociedades. Neste caso, durante esta dissertação, me encontrei diversas vezes numa situação de reflexão sobre meu trabalho e minha vivência com estudantes tão diversos.

Para Bonilla (2018, p. 92-95), a mudança educacional proposta por Freire, a partir do livro *A Pedagogia da Esperança*, nos fornece uma prática emancipatória que articula teoria e prática na educação. Desta forma, o ambiente educacional passa a assumir um diálogo como possibilidade de aproximação, discussão e reflexão sobre as diferenças, sobre as relações intrínsecas e extrínsecas que se manifestam no ato educativo, entre os sujeitos: professores-alunos; família, comunidade e sociedade.

Já para a autora, a relação dialética teoria-prática de Freire ressalta a importância e a valorização da sabedoria popular e sua incorporação ao conhecimento científico. Isso me levou a pensar em quantas vezes professores despreparados entraram em uma sala de PLAc sentindo-se 'salvadores' dos estudantes, sem entendimento de suas culturas, de suas vivências, de suas histórias.

Durante esta dissertação, eu também assumia a coordenação de outro projeto de PLAc e, uma vez durante uma aula sobre direitos das mulheres, um estudante islâmico perguntou por que as pessoas achavam que os muçumanos batiam nas mulheres. E acrescentou: "Duvido que meus amigos ou pessoas do meu país não saibam que é errado a violência contra a mulher". Aquilo me fez pensar muito sobre minhas práticas, se o estudante sentia isso, durante uma aula sobre direitos das mulheres, que, se eu e minha sociedade o julgavam como um sujeito violento, é porque este pensamento provavelmente poderia estar enraizado em minha educação eurocêntrica, branca, transmitida pelos donos do poder no momento de minha vida e repassada para minha pessoa através do ensino. Também poderia ser uma visão única do estudante e daí eu precisaria abrir o espaço para o diálogo e entendimento de mundo deste estudante. Depois de ler Freire, passei a entender que se reconhecer como parte do sistema opressor é uma forma de o educador refletir sobre a melhora de sua prática.

Bonilla (2018, p. 92-95) acrescenta ainda que as novas tendências da pedagogia crítica - cujos princípios e filosofia foram criados e espalhados por Freire -

tanto em forma de teoria como nas práticas, aceitam e consideram a capacidade de aprendizagem dos aprendentes. Da mesma forma, essas ações fazem parte de uma luta cultural dos novos movimentos educacionais críticos, pois o trabalho de Freire não era abstrato, mas sim orientado a assumir práticas concretas com um objetivo de mudança, de solidariedade, de união com os outros, para que dessa forma a escola pudesse colaborar para a transformação das condições existentes de opressão, exploração, e para que dessa forma os estudantes pudessem ir ao encontro da liberdade de pensamento.

Bonilla (2018, p. 92-95) afirma que faz sentido refletir sobre o pensamento crítico. Esse pensamento consiste em pensar e agir de forma diferente, tais como pensar sobre a justiça social, minorias excluídas, desigualdades de gênero e lacunas socioculturais. Lendo Freire, percebi que muitas das pessoas que participam de uma aula de PLAc fazem parte deste grupo de indivíduos, que mesmo tendo excelentes formações universitárias, grande conhecimento de mundo, não são aceitos socialmente, pois não pertencem à categoria de imigrantes com um visto considerado tolerável. Afinal o que difere um estudante laboral, de um imigrante expatriado ou de um estudante de intercâmbio? Muitas coisas, desde a cor da pele e o país de origem, até a condição econômica. No entanto, dentre todas essas questões, é a documentação destes últimos que os elevam a uma condição de imigrantes aceitáveis.

Voltando à questão da teoria freiriana, ela seria em termos práticos a busca de uma pedagogia alternativa, uma pedagogia da diferença que envolve o movimento educacional em direção às novas perspectivas críticas para a educação. Penso que, no contexto de PLAc, se o professor não se desfizer das barreiras imaginárias entre as quais cresceu, a respeito do outro, será impossível que este educador consiga colaborar para a formação dos sujeitos que participam de sua aula.

Para Giroux (2015, p.65), as ideias de Freire demandam repensar o discurso curricular, pois este é formulado e baseado em um conjunto de preferências subentendidas, que determinam como a história social é narrada por intermédio de uma organização de saberes, parte das relações pessoais, valores e formas de avaliação. Para Giroux (2015, p.65), o currículo reflete as vozes sociais, muitas vezes, contradizentes com a realidade do aprendente, mas estabelecidas através das relações de poder, frequentemente favorecendo indivíduos brancos, do sexo

masculino, de classe média e de preferência que falem ou tenham como segunda língua o inglês.

Então, no caso, a pedagogia crítica reflete que o currículo é uma luta social entre formas e conhecimento, históricas, culturais, de linguagem e de autoridade que permanecem como autoridade legítima de aprendizagem e análise. O currículo é também uma forma de dominação política cultural que possibilita a transformação, a ressignificação do aprendizado e o empoderamento dos indivíduos quando aplicados de acordo com a filosofia da pedagogia crítica.

A pedagogia crítica possibilita uma análise das convenções sociais herdadas nas sociedades, assim como a linguagem predominante nas narrativas públicas e nas comunidades; no mais, possibilita a conscientização do indivíduo como um ser social capaz de superar sofrimentos e buscar emancipação através de um comprometimento social. Para que isso aconteça, os educadores devem possibilitar que seus aprendentes reconheçam os diversos discursos e linguagens contidos e desenvolvidos nos textos e materiais curriculares, pois, quando os educandos fazem isso, eles são estimulados, ao mesmo tempo, a uma análise de seus próprios discursos, conhecimentos, posições teóricas e políticas. No caso, esta ação ocorrerá, se o professor também se posicionar como um crítico que identifica nos textos curriculares e escolhe um material que permita aos aprendentes se apropriarem e refletirem sobre as variadas vozes das diferentes classes e comunidades.

A teoria de Freire elabora uma pedagogia da responsabilidade em que defende que todos os indivíduos da sociedade se tornem responsáveis uns pelos outros, não apenas pelos seus conterrâneos, mas também pelos cidadãos do mundo. O grande desafio seria fazer com que os educadores e estudantes conseguissem examinar suas próprias construções sociais herdadas e pudessem, a partir daí, escolher adotar novas concepções e entendimentos a partir das análises e reflexões realizadas.

Para tanto, as pessoas precisam aprender a ser tolerantes com as diferenças e se permitir entrar em contato com as novas culturas, tão próximas neste mundo globalizado. Em suma, a educação é o meio mais eficaz para o desafio de tornar o mundo mais democrático, por meio do senso crítico, com a intenção de desconstruir discursos conservadores e minorias abastadas que acabam por dominar conceitos, e promover a independência da sociedade. Todas essas reflexões me fizeram pensar

que PLAc não deixa de ser um movimento educacional que precisa ter suas práticas repensadas a cada tempo.

4.2 A educação popular no ensino de PLAc: uma experiência que deu certo

Moacyr Gadotti (2007, p. 24) explica que foi na década de 1950 que as práticas de educação popular se iniciaram na América Latina. O professor Gadotti (2007, p.24) defende que a educação popular é um maravilhoso pensamento pedagógico universal que chegou na América Latina com o intuito de colaborar nos saberes e lutas por melhoria de vida. Paulo Freire foi um dos principais representantes da educação popular de maneira libertária, pois todo o trabalho de Freire, até hoje, transforma e inspira muitos grupos e organizações educacionais e populares.

Machado (2012, p. 151) descreve que a educação popular é formada principalmente de um paradigma educativo teorizado e aplicado por Paulo Freire que possui como objetivo a conscientização e mobilização das classes marginalizadas, a partir da teoria Freiriana aplicada de acordo com a realidade e valorização do conhecimento vindo do povo e de um trabalho de base ético e político com o intuito de promover uma transformação social. Para a autora, a educação popular é uma ação que envolve metodologias dialógicas que encorajam todos os envolvidos a se engajar na luta coletiva pela emancipação de todos os seres humanos, e está geralmente presente nos trabalhos sociais nas comunidades, organizações de mobilização popular, nas Organizações Não Governamentais — ONGs e nos movimentos sociais, espaços onde a educação popular se fez resistência desde o período da ditadura militar, período em que tal abordagem era considerada uma prática subversiva.

O primeiro fator descrito por Gadotti (2007, p. 24) é que a educação popular surgiu na América Latina como parte dos processos das lutas populares e principalmente da luta pela alfabetização de jovens e adultos marginalizados. A educação popular é formada por práticas educacionais e por teorias pedagógicas diferenciadas, encontradas por todo o mundo e apresentadas de acordo com as demandas e necessidades de cada comunidade.

Foi nos anos 1950 e 1960 que surgiram a conscientização e a luta por uma escola pública popular e comunitária, mas foi nas décadas seguintes, de 1970 e 1980,

que passou a se pensar na luta por uma escola cidadã, até, atualmente, isso se tornar uma concentração composta por diversas interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 2007, p. 24).

Historicamente, e precisamente no ano de 1958, durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire, nasceu a ideia de um programa de enfrentamento do problema da alfabetização de adultos que culminou com o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e eliminado pelo Golpe Militar de 1964, após apenas um ano de funcionamento.

Este tipo de educação para jovens e adultos era entendida a partir de um estudo das causas da falta de alfabetização, do desenvolvimento educacional de base, planejadas juntamente com as "reformas de base", pelo governo popular de João Goulart. Foram apresentados nesta época os CPCs (Centros Populares de Cultura), aniquilados logo após o golpe de estado de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), que era apoiado pela Igreja e permeou até meados de 1969.

A partir dos anos 1980, época final da ditadura militar no Brasil, aconteceu no Brasil uma renovação no currículo escolar nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, estimuladas pelos partidos de oposição à ditadura. Essa transformação curricular teve suporte na pedagogia crítica e na educação popular defendida por Paulo Freire. O objetivo neste tempo foi democratizar o ensino das escolas públicas, lutando para que as escolas fossem menos penalizadoras e para que os níveis de abandono e repetência escolar diminuíssem.

Dessa história, o sensato é a compreensão de que a educação popular é uma forma de acolher e colaborar para a educação de jovens e adultos dentro de uma concepção geral da educação, uma vez que as políticas públicas e as esferas governamentais não têm demonstrado espaços para a educação de adultos oficialmente.

Segundo Gadotti (2007, p. 24):

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Logo, explico que esta dissertação foi realizada com base no entendimento de que atualmente a educação popular é uma das expressões e dos legados de Paulo Freire na questão da educação de jovens e adultos. Embora as aulas de PLAc não possuam ainda a intenção de alfabetizar, muitas das práticas da área de PLAc podem se encaixar como ações da educação popular. Eu, como educadora, atualmente coordeno um cursinho popular para imigrantes e um curso de PLAc para imigrantes que estão isolados durante a pandemia. O projeto, aos moldes de Freire e da educação popular, trabalha de forma coletiva e solidária sempre com reuniões entre os voluntários sobre nossas práticas pedagógicas, assim como estudos sobre educação popular, ensino crítico e interculturalidade. Durante o ano pandêmico de 2020, conseguimos algumas vitórias, tais como aprendentes que voltaram a estudar no EJA, outros que passaram em processos seletivos para cursos técnicos, um que passou no vestibular comunitário e por fim uma estudante que chegou na segunda fase do vestibular da FUVEST.

Precisamente, penso que nos processos de educação popular é que se aplicam as concepções da pedagogia crítica de Freire, pois o objetivo é trazer aos jovens e adultos trabalhadores o entendimento do seu próprio eu, a reflexão do lugar de pertencimento para, a partir daí, superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, falta de emprego), que fazem parte da vida dos aprendentes imigrantes.

Para Gadotti (2007, p. 24-26), a educação popular se desenvolveu dentro de um paradigma teórico que atua na questão de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, e busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Nesta pesquisa, compreendi que a educação popular pode ser vista como uma forma de limitar o impacto da pobreza e desigualdade social na vida dos indivíduos oprimidos e marginalizados dentro do contexto migratório.

Gadotti (2007 p. 24-26) explana que as possibilidades de futuro da educação popular são grandes, podendo ser aplicada nas formas originais, seguindo a pedagogia de Paulo Freire, em muitas práticas educativas, pois a educação popular possibilita uma visão das práticas educacionais como produção de conhecimento e não apenas como transmissão do conhecimento. Logo a educação popular é vista como a prática dessa pesquisa-ação.

Pedro Pontual (2019, p. 159), em *Educação contra a barbárie*, afirma que a educação popular é uma ação primordial nas lutas a favor das políticas públicas e resistência das classes menos favorecidas. O autor entende a educação popular como um conjunto de práticas educativas, concepções políticas, pedagógicas e éticas que podem colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e transmutável a partir da participação democrática de seus indivíduos.

Para Pontual (2019, p.160), a educação popular é um modelo de desenvolvimento educacional que promove a justiça social, incluindo a população vulnerável, promovendo a igualdade de gênero e étnico-racial, colaborando para a superação das dificuldades, pois ela respeita a subjetividade dos indivíduos. Além disso, sua metodologia pode ser aplicada com várias teorias, desenvolvendo uma construção de saberes, formando círculos de diálogo entre diferentes culturas que podem colaborar para a formação de um trabalho de base.

Adicionalmente, Pontual (2019, p. 159-164) afirma que é necessário o entendimento de que essas práticas de ensino precisam ser vistas como direito humano e cidadania, pois elas são as expressões de resistência e liberdade dessas pessoas, no caso os imigrantes, e, a partir delas, poderão se formar novos saberes e ressignificações das aulas, permitindo que essas pessoas tenham autonomia e reconheçam que possuem uma voz que pode fazer alguma diferença no dia a dia. A partir disso, é preciso que os professores da educação popular elaborem e recriem metodologias que possam fomentar um trabalho de base da comunidade.

No caso, este estudo constatou que a organização de ensino de PLAc, no contexto da Missão Paz, ainda não é um trabalho de educação popular e sim do acolhimento através de ações sociais (também importante), visto que mesmo contendo uma organização de amparo, o projeto não é decidido coletivamente e sim por poucos indivíduos denominados coordenadores. Sendo assim, os voluntários e aprendentes não possuem atuação completa nas decisões dos processos organizacionais.

Como já declarado nesta dissertação, o intuito não é criticar de maneira negativa e sim abrir reflexões para a melhoria do curso de português. No caso, a instituição tem as características positivas para desenvolver no futuro um trabalho nos moldes da educação popular, uma vez que os aprendentes são constituídos, 100 por cento pelo público de jovens e adultos, e muitos voluntários possuem diferentes

saberes que podem ser compartilhados, podendo dessa forma, em um futuro próximo, permitir a construção de um projeto coletivo com agentes atuando em todos os seus processos.

Um dos questionamentos que ficará em aberto é se, caso a organização e o processo de formação dos voluntários e aprendentes fossem mais ativos, a rotatividade dos indivíduos (estudantes e professores) poderia diminuir e o trabalho poderia ser aperfeiçoado dentro dos moldes de educação popular. Refletindo nessas questões, esta pesquisa foi elaborada com base na esperança de que um dia o trabalho de Português da Missão Paz possa ir além de uma ajuda humanitária, necessário para muitos em um primeiro momento, para um trabalho de educação popular em um segundo momento, que envolva a participação dos professores e dos aprendentes.

No caso das aulas de PLAc da Missão Paz, observar seu trabalho no setor de capacitação foi perceber a possibilidade de um trabalho de educação popular, logo, por este motivo a escolha da pedagogia de Paulo Freire e da educação popular são teorias que foram utilizadas durante esta pesquisa.

4.3 A educação intercultural no ensino de PLAc: Reflexões durante as práticas

Paulo Freire (1997, p.10) afirmava que era preciso entender o papel do homem no mundo:

A possibilidade de se admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vão modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mas do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

Kleiman (2013, p. 40) expõe que a academia brasileira não se utiliza de autores latino-americanos em seus projetos e que existe uma real necessidade de reflexão sobre a questão da hegemonia ocidentalizada mantida dentro das pesquisas acadêmicas. Pelas minhas experiências, observando projetos com imigrantes e

caminhos que os estudantes seguem, é fato que estudantes de pele branca conseguem uma imersão cultural e aceitação social maior do que outras etnias estereotipadas socialmente.

Pensando no contexto de PLAc e no trabalho com imigrantes, por conseguinte, os questionamentos formados circulavam através de perguntas como: Por que existem tão poucos imigrantes sendo agentes protagonistas nos trabalhos que envolvem as questões migratórias? Por que será que temos tanta dificuldade em colocá-los dentro dos projetos? Será que se os imigrantes fossem europeus ou norte-americanos, ou até mesmo brancos, seriam mais atuantes? Os brasileiros são salvadores de imigrantes? Imigrantes brancos são salvadores de outros imigrantes não-brancos? Quando lemos uma notícia sobre a causa migratória, qual é a mensagem que nos é passada?

É fato que vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, pela educação bancária da qual Paulo Freire tanto lutava contra, em sua prática radical. Essas perguntas durante a dissertação me fizeram entender que o pesquisador de PLAc precisa ter uma sensibilidade e uma ética ao fazer pesquisas com o público imigrante, uma vez que esses indivíduos não devem ser tratados como seres inferiores, com uma história única de sentimentos tristes, pois ao colocar o sujeito imigrante neste lugar, o pesquisador acaba apagando a história desta pessoa e o reduzindo à exclusão.

Logo, passei a ter um profundo "ranço" quando leio notícias locais com a temática migratória. O que foi percebido são diversas notícias em que os imigrantes estão passando por enormes dificuldades e alguém brasileiro o está salvando, muitas vezes um pesquisador. Histórias de pessoas imigrantes brancas que superaram as dificuldades, muitas vezes ajudados por brasileiros bondosos, também são frequentes.

Assim sendo, refleti muito sobre meu momento histórico, meu trabalho como pesquisadora de PLAc, meu lugar de fala que não pode de forma alguma submeter os estudantes à margem social em troca de direitos. Eu pensei em como está enraizado o imaginário hegemônico ocidental e como isso se reflete nos trabalhos de PLAc.

Kleiman (2013, p. 41) explana sobre o "norreamento" contido nas atividades acadêmicas do qual Paulo Freire falou muitas vezes:

Especificamente, gostaria de problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), “o suplemento” (em vez de norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais e críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. Em outras palavras, parafraseando o filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2004:24) urge, “antes de tudo um diálogo entre os ‘críticos da periferia’, um diálogo intercultural Sul-Sul”.

Kleiman (2013, p.42) fala da importância da descolonialidade epistemológica dos estudos de Linguística aplicada, onde os pesquisadores trabalham e reúnem os saberes periféricos para que dessa forma esses conhecimentos possam ser legitimados. Assim sendo, é interessante que os pesquisadores repensem qual é a valorização da aprendizagem produzida na América Latina, pois se é preciso repensar e valorizar os saberes periféricos, como se fazer isso sem o reconhecimento que em questão de mundo, somos a periferia?

Somos uma periferia cultural, epistêmica, econômica, que baseia o seu conhecimento a partir de sua relação com o Norte. No ambiente de PLAc, no entanto, como reconhecer a voz desses estudantes periféricos se não nos reconhecemos parte deste todo? Como valorizar os saberes do público imigrante, preto, pardo, do hemisfério Sul do mundo, dos continentes periféricos, se não existe um olhar para os próprios pesquisadores, brasileiros, latino-americanos?

Kleiman (2013, p. 46) afirma que os sujeitos das pesquisas são seres, são pessoas com conhecimentos que marcam sua história, com marcas culturais, conhecimento de mundo diferenciado, mas, se não se dá o valor devido a esses sujeitos, como defini-lo como um agente social de seu espaço periférico para o mundo?

Em um dos anos desta dissertação, testemunhei uma professora voluntária, formada na área de Letras que estava com dificuldade de comunicação com uma estudante da Guiné Bissau. A aprendente na ocasião não falava a língua portuguesa e sim a língua crioula. A professora, então, chamou um haitiano para ajudá-la na comunicação com a estudante, pois entendeu que ambos falavam o mesmo idioma, no caso o Crioulo. De fato, a professora não sabia que a língua Crioula era diferente

nos dois países. Será que se essa estudante fosse branca com traços europeus esta confusão teria acontecido? O que nos faz ter esse entendimento?

Dito isto, um professor de PLAc deve ter cuidado com a forma com que enxerga seus estudantes, a forma que consegue trabalhar o pensamento crítico dessas pessoas, trazendo durante as aulas reflexões sobre os diferentes espaços brasileiros, os diferentes povos latino-americanos, trocando ideias sobre as culturas desses estudantes, sem de forma alguma minar esses saberes, mas sim, pelo contrário, construir um pensamento voltado a outra lógica, onde os créditos são direcionados para esses saberes.

Isso não significa de forma alguma desvalorizar a pesquisa europeia e estadunidense, e sim viabilizar um equilíbrio e reconhecimento do trabalho de pesquisadores latino-americanos, africanos e asiáticos. Penso aqui que o pesquisador de PLAc, como sujeito de sua história, precisa refletir a todo tempo, nas centenas de anos que acreditamos no saber "correto" vindo do Norte, mesmo vivenciando a riqueza cultural, histórica e econômica contidas nas muitas vozes que ouvimos e compartilhando saberes diariamente: indígenas, quilombolas, mestiços, imigrantes etc.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 17 -19) conferem a Freire a inovação de práticas pedagógicas que consideram o universo cultural dos estudantes. Os mesmos autores afirmam que pesquisas da primeira década dos anos 2000, demonstraram que as escolas brasileiras ainda seguiam um modelo escolar que transmitia conhecimentos vindos de uma cultura formada por agentes sociais específicos que não conversavam com a realidade dos estudantes.

Walsh (2009, p. 12-43) fala de uma diferença entre interculturalidade funcional e crítica. No caso a interculturalidade funcional seriam as ações de inclusão da diversidade cultural como objetivo central, levando em consideração a valorização e inclusão desta pelos Estados. Já a interculturalidade crítica surge da questão dos padrões de poder, dos processos de racialização e da diferença colonial formada a partir deste ponto.

O que é preciso pensar a partir dessa visão é qual tipo de interculturalidade é produzida e aceita ser trabalhada na sala de aula. Para os pesquisadores, a interculturalidade precisa ser trabalhada a partir de um olhar decolonial-racial, onde se reflita sobre a história de nossas estruturas sociais e culturais indo até um ponto

de valorização dos saberes e dos seres humanos periféricos (Santiago, Akkari e Marques, 2013, p. 26-27).

Portanto, como pesquisadora e professora de PLAc, entendi que refletir sobre os processos de exclusão herdados pela colonização como a naturalização dos privilégios de alguns indivíduos sobre outros, pela aparência física ou cultura não reconhecida (como no caso dos imigrantes indígenas) precisa ser parte do cotidiano e da pedagogia que suporta os trabalhos de PLAc.

No mais, como defendeu Gadotti (2007, p. 106), os educadores precisam ter os conhecimentos mínimos antropológicos e culturais a respeito de sua educação, além de um olhar atento para as diferenças étnico-culturais; portanto, precisa reeducar o seu olhar para a interculturalidade, precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Para que isso ocorra é necessário que se estabeleçam metodologias que transformem as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, ação que é possível ser trabalhada em uma sala de aula de PLAc.

5 PRÁTICAS REFLEXIVAS A PARTIR DE LETRAMENTOS DE PLAC NA MISSÃO PAZ

5.1 O letramento crítico nas aulas de PLAc

Começo destacando o conceito de letramento com a reflexão que este não significa alfabetização. Embora a questão da alfabetização não seja parte desta dissertação, esta pesquisadora reconhece que no ambiente de PLAc este tema é pouco discutido, pois o número de alunos sem alfabetização não é expressivo e a escassez de professores que trabalham com o tema faz com que esses poucos alunos sigam nos cursos sem o devido suporte. Alfabetizar no contexto de PLAc é um assunto delicado que precisa ser discorrido pelos pesquisadores e estudantes da área de educação e ensino de línguas, pois conversar e agir sobre a questão é buscar garantias de direitos educacionais aos imigrantes.

Para deixar compreensível a diferença entre os dois conceitos, Magda Soares (2004,) aponta algumas características distintas entre a alfabetização e o letramento. Para simplificar, um resumo dessas informações foi colocado no quadro abaixo:

Quadro 3 — Diferenças entre alfabetização e letramento

Alfabetização	Letramento
Processo de “pendurar” sons e letras	Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, saber ler mapas, ruas, receber instruções, passar informações - usar a escrita para não ficar perdido.
Processo de treino que estabelece as relações dos fonemas e grafemas	É utilizar da leitura e escrita como parte dos processos sociais, informar-se, fazendo uso dessas habilidades para moldar e buscar espaço na comunidade.
Processo de desmonte de estruturas linguísticas	É ler e escrever diferentes gêneros textuais, também fora da escola, de acordo com o uso e situação.
Torna o indivíduo capaz de ler e escrever	Torna o indivíduo, um ser com autonomia, que lê, escreve e se comunica com o mundo. Um cidadão que busca a melhora de vida.

Fonte: Soares (2004)

Soares (2004) afirma ainda que uma pessoa alfabetizada não poderia ser definida como letrada, pois ser alfabetizado significa saber ler e escrever. Por outro lado, o sujeito letrado seria aquele que existe em um “estado de letramento” que o faz se utilizar das ferramentas de leitura e escrita, de adotar essas habilidades com propriedade, de acordo com as demandas sociais de sua comunidade.

Lankshear e Knobel (2011, p. 3) afirmam que, na década de 1970, a palavra letramento dificilmente aparecia no discurso da educação formal e o ensino da leitura e da escrita era uma necessidade de entrada no mercado de trabalho que precisava ser inserido na rotina dos alunos o mais rapidamente possível após a iniciação escolar.

No entanto, em 1980, o processo de ensino da leitura e escrita mudou e o termo letramento passou de sua posição relativamente marginal dentro do discurso educacional da língua inglesa, e de sua associação primária com iniciativas não formais de educação de adultos, até a vanguarda da política educacional, prática e pesquisa (Lankshear; Knobel, 2011, p.3). Segundo Soares (2004, p.15), no Brasil, é na segunda metade da década de 80 que o termo letramento surge como prática pedagógica.

A partir daí essas pesquisas foram se estendendo para expor as condições de habilidades de escrita, com o objetivo de determinar uma visão de como eram, quais

os resultados das práticas de letramento em grupos de minorias ou em sociedades não industrializadas que iniciaram seus processos da escrita a uma “tecnologia” de comunicação de grupos. Essas comunidades passaram a sustentar o poder, ou seja, as pesquisas previam os efeitos do letramento relacionados às práticas sociais e culturais de diversos grupos que utilizam a escrita.

As pesquisas sobre o letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social a respeito do aumento da prática da escrita desde o século XVI, como o aparecimento do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se mesclaram com a força de trabalho, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, e as mudanças políticas, sociais e cognitivas referente ao uso intenso da escrita as sociedades tecnológicas (HEATH,1986. p 15-26).

Tfouni, Assolini e Pereira (2017, p.42) descrevem o letramento da seguinte forma:

Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer que todos, ricos e pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, drives, na cultura oral, na gíria, na música, dentro e fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio ao falar e escrever.

As professoras (2017, p.31) descrevem o letramento como parte de um vasto processo relativo à realidade da escrita como um sistema utilizado em uma sociedade letrada. Tfouni et al (1994: 31-33) argumentam ainda que todos os indivíduos experimentam e recebem influência de algum tipo de sistema de escrita, então as pessoas que não foram alfabetizadas, possuem algum nível de letramento de acordo com as demandas de sua comunidade, das situações e práticas pelas quais o sujeito convive e vivência. Um exemplo é o caso dos estudantes que são vendedores de rua, que, falando ou escrevendo pouco na língua portuguesa, conseguem contar, reconhecer as notas de dinheiro e lembrar os nomes de objetos que são vendidos. Por outro lado, alfabetizar sem buscar atingir algum tipo de letramento é limitar os indivíduos socialmente (TFOUNI, ASSOLINI e PEREIRA, 2017, p.31).

5.2 Algumas definições de letramento

Street (2014, p. 45) ensina que, para alguns grupos sociais que não obtiveram nenhum acesso ao letramento, o ganho deste se dará mais pelo impacto da cultura sobre os indivíduos. Então, no caso dos imigrantes na aula de PLAc, o letramento se desenvolve através do entendimento de uma cultura diferente e esses sujeitos passam a vivenciar e adquirem uma consciência de como essa nova sociedade funciona e não apenas aos aspectos de fala e escrita.

Street (2014, p.145) defende que, no que for referente a pesquisa acadêmica empírica, as convenções tradicionais necessitam se extinguir para que os estudos do letramento possam ser realizados da melhor forma possível. O autor discorre sobre algumas nomeações com relação ao letramento:

O letramento iniciado com “L”, definido por uma geração anterior, era considerado livre, mas influenciava no desenvolvimento pessoal e comunitário dos sujeitos. Este modelo tem sido base nas teorias educacionais e possuía essa nomenclatura, pois teoricamente não continha de nenhuma forma um viés ideológico e sim era considerado um processo natural (STREET, 2014, p.146).

No entanto, o autor contesta a afirmação da não ideologia, pois para Street (2014) o letramento não é apenas um processo de aquisição de fala e escrita e sim de modelos e conjecturas opostas nas situações de aprendizagem, e essas estão sempre sendo entremeadas com as relações de poder. O letramento, então, é variado e difere de acordo com cada prática de pesquisa, contextos, culturas e domínios e para cada variação existe a predominância de um discurso ideológico.

Segundo Street (2014, p. 146) há duas ideias de letramento que estão possibilitando pesquisadores utilizarem-se da teoria aplicada geral com dados de pesquisa. Essas ideias são nomeadas como eventos de letramento e práticas de letramento.

Evento de letramento:

Enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na situação cotidiana;

O sentido geral é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam expostas no discurso;

Práticas de letramento:

São: eventos + concepções do processo de leitura e escrita das pessoas quando participam desses eventos.

Street (2014) levanta essas definições e as defende como sendo principais com o intuito de alertar a comunidade acadêmica sobre a questão dos diferentes tipos de letramento, também conhecidos como multiletramentos. Um exemplo de multiletramento seriam as definições de letramento para conhecimento, para autoexpressão, para debates públicos etc.

O autor alerta que é preciso ter cuidado para não se recriar uma lista de cultura e letramento, descrita por ele (2014, p.147) como um inventário infinito composto pelos campos cultura + respectivo letramento.

Para o autor, a questão do multiletramento contesta a ideia de letramento autônomo. No entanto, é preciso entender o que é Letramento e o que é uma visão de subcultura, a que podem pertencer as práticas de letramento.

A última definição do tema deste capítulo aqui abordado seria o letramento crítico. Luke e Freebody (1997, p. 218) denominaram letramento crítico quando, no ensino de línguas, a fala se atualiza de acordo com o seu uso, ou seja, o aprendente desenvolve suas habilidades linguísticas interagindo com o meio que convive, ele não se utiliza do novo idioma por inteiro, mas de acordo com suas necessidades e, neste caso, o professor pode ser um mediador na questão da conscientização de como o uso da língua no dia a dia nos permite descobrir suas diversas versões, bem como entender suas convenções, muitas vezes diferentes da cultura natal desses alunos. Então, os estudantes ganham neste processo um entendimento de que aprender uma língua é entender uma cultura e se abrir para as diferentes interpretações do mundo. A presente pesquisa buscou ser realizada de acordo com esta última definição e esperou-se que os resultados do ensino pudessem ser melhorados.

5.3 O conceito do Pós método

Esta dissertação foi pensada e repensada com a visão da importância de se desenvolverem ações que colaborassem para que os aprendentes refletissem sobre suas próprias realidades, seguindo as ideias de Freire (1996), de que o papel do

professor é transmitir para a sociedade ferramentas que colaborem para o desenvolvimento do indivíduo.

B. Kumaravadivelu (2001 e 2003) é um pesquisador do ensino de línguas e professor da Universidade San José State, na Califórnia. Kumaravadivelu (2001) escreveu que o termo pedagogia em um sentido amplo pode incluir não apenas questões referentes a estratégias de sala de aula, materiais didáticos, currículo, objetivos e medidas de avaliação, mas também uma vasta gama de experiências políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação em L2.

Em sua obra *Beyond Methods, Macrostrategies for language teaching* (2003), Kumaravadivelu explica que a condição do pós-método significa se utilizar de três parâmetros pedagógicos interdependentes: particularidade, praticidade e possibilidade. Em seu livro, o autor discute as principais características de cada um desses parâmetros, indicando que estes se entrelaçam e interagem uns com os outros. Para que se possa entender melhor, descrevo uma apresentação resumida a seguir.

O primeiro parâmetro, o da particularidade, seria a pesquisa de uma opção para um método prático do que um método alternativo. Enquanto métodos alternativos são primeiramente produtos de um processo descendente, as opções para um método prático são principalmente produtos de um processo ascendente.

No sentido prático, isso significa que é preciso remodelar a relação entre teorização com o professor de línguas. Se o conceito de método convencional autoriza teorizar para construir conceitos de pedagogia profissional, o caso do pós-método dá poder ao pesquisador/profissional para construir uma teoria de prática individual, além de facilitar que as condições do pós-método capacitem os pesquisadores/profissionais na produção e planejamentos baseados em estratégias de renovações voltadas para as situações locais.

Para o autor, uma pedagogia da linguagem, para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de professores, que ensinam um grupo particular de alunos, que, por sua vez, buscam um determinado conjunto de metas dentro de um contexto inserido em um ambiente sociocultural particular. Uma pedagogia de particularidade, então, é antitética à noção de que pode haver um conjunto de metas e objetivos pedagógicos realizáveis por meio de um conjunto de princípios e

procedimentos. Desse modo, toda pedagogia, como toda política, é local. Ignorar as exigências locais é ignorar experiências vividas.

Do ponto de vista pedagógico, a particularidade é, ao mesmo tempo, uma meta e um processo. Seria uma consciência crítica das exigências locais que desencadeiam a exploração e realização de uma pedagogia da particularidade. Ela pode se iniciar com as práticas dos professores individualmente ou coletivamente, através de observação de atos docentes, avaliação de resultados, identificação de problemas, pesquisando soluções e experimentando-as para saber se podem funcionar ou não. Todas essas ações seriam um ciclo de observação, reflexão e ação para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível ao contexto de aula.

Assim, essa teoria se enquadra nas práticas que esta dissertação pretendeu aplicar nas aulas de PLAc, pois a sua realização exigiu uma observação do trabalho, onde concluiu-se que os professores de PLAc necessitavam repensar uma formação que colaborasse para o desenvolvimento da escrita. Isto posto, o meu intuito foi buscar algumas soluções para as questões levantadas nesta dissertação e aplicá-las como experimento com o objetivo de desenvolver uma pedagogia local que pudesse ir suprindo algumas lacunas no que diz respeito à produção textual na sala de PLAc.

O segundo é o parâmetro da praticidade. Segundo Kumaravadivelu (2003), este não diz respeito apenas ao cotidiano, a prática de ensino na sala de aula. Ele refere-se a um problema muito maior que tem impacto direto na prática do ensino em sala de aula, que seria uma relação entre a teoria e a prática. Kumaravadivelu (2003) afirma que os educadores reconhecem há muito tempo o efeito nocivo da dicotomia entre a teoria e a prática que mutuamente informam e constituem uma práxis dialética.

Assim sendo, existem as teorias profissionais, como abordagem áudio-oral com o esquema estímulo/resposta/reforço ou o método repetição e memorização com correção fonética (MARTINEZ, 2009, p.61), geradas por especialistas e geralmente transmitidas através do ensino superior, e as pesquisas que, por outro lado, são desenvolvidas pelos professores através de uma interpretação e aplicação. Elas seriam teorias profissionais em situações práticas enquanto estão no trabalho.

Para Kumaravadivelu (2003), o pós-método promove e significa a autonomia do professor. O conceito convencional do método negligencia a experiência e o conhecimento latente sobre o ensino dos quais os professores já possuem de acordo com suas vivências, antes como estudantes e agora como profissionais. A condição

do pós-método, no entanto, reconhece nos professores o potencial para saber não apenas como ensinar, mas também, como agir de maneira autônoma com as obrigações administrativas e acadêmicas impostas pelas instituições, currículos e livros.

Além disso, possibilita promover a habilidade dos professores de entender como se desenvolve uma abordagem crítica de acordo com a auto-observação, autoanálise e autoavaliação sobre sua própria prática com a intenção de melhorias efetivas do trabalho desenvolvido na sala de aula. No caso da aula de PLAc, o que percebi é que as ações, regras e materiais são frutos da vivência e pesquisas de colegas voltadas para cada local. Então, nós (pesquisadores e professores) compartilhamos, estudamos e aproveitamos as experiências nas instituições que trabalhamos com a intenção de aprimorar e ajudar nossos alunos em suas necessidades.

O terceiro parâmetro é o da possibilidade. Kumaravadivelu (2001) explica que as experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico são moldadas não apenas pelos episódios de aprendizagem e ensino vindos de suas experiências de vida, mas também pelos mais amplos aspectos sociais, econômicos e políticos, além de também sofrerem influência do ambiente em que cresceram. Essas experiências possuem um potencial para alterar práticas pedagógicas de maneiras não intencionais e inesperadas por planejadores de políticas, designers de currículo ou produtores de livros didáticos.

No caso da aula de PLAc todos os estudantes desenvolvem características únicas de se expressar, de buscar pertencimento no país de acolhimento.

Para mais, uma pedagogia da possibilidade também se preocupa com a identidade dos estudantes. Ela pode ser considerada como formas estratégicas pelas quais os discursos podem ser negociados, sugerindo capacidade resiliente de seres humanos para reconstruir uma voz em meio aos ensurdecidos canais de dominação.

Kumaravadivelu (2001) afirma que, mais do que qualquer outro campo educacional, o ensino de idiomas oferece aos alunos desafios e oportunidades para a busca contínua de subjetividade e autoidentidade e diferente da variada crença limitante do método convencional, o senso que supostamente as práticas poderiam ser aplicadas em conjunto com diferentes métodos estabelecidos.

O pós-método, portanto, foca em como o ambiente da sala de aula pode ser modelado e remodelado pelos professores como um resultado da auto-observação, autoanálise e autoavaliação. Com isso em vista, parâmetros do pós-método reforçaram que o objetivo deste trabalho pôde ser possível.

5.4 A busca pela habilidade escrita a partir de uma construção histórica

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p.22) afirma que, para tornar-se um educador, são necessárias algumas ações que contribuam para a formação do educando. Freire (1996, p.22) relata que é preciso que o educador tenha a consciência de que existe uma troca de conhecimento entre professor e estudante que deve ser exercida na sala de aula.

Paulo Freire também trouxe o termo letramento para o primeiro plano como um conceito-chave na teoria e pesquisa educacional contemporânea em todo o mundo. Na pedagogia de Freire, aprender a escrever e ler palavras tornou-se um foco para os adultos na busca de uma consciência crítica de como as práticas e relações opressivas operam a vida cotidiana (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

No caso do ambiente da sala de aula de PLAc, por ser um contexto multicultural, geralmente o conhecimento sobre os hábitos do outro é muitas vezes construído com o peso dos estereótipos e mal-entendido sobre os costumes estrangeiros. No entanto, Freire (1996, p.50-51) comenta que homens e mulheres são seres inteligentes e passíveis de transformação e estão propensos à renovação a cada dia.

No caso da aula de PLAc, também surgem muitas questões estereotipadas de alunos em seus discursos, como por exemplo: “Por que o brasileiro come feijão com arroz todos os dias?”, “Eu vejo que no Brasil a mulher casada pode falar e ensinar homens”, “Posso falar tu em São Paulo?” “Por que tenho que estudar tu vens se não uso professora?”

Também da parte de professores desconstroem-se muitos equívocos, como entender que o continente africano não é um país, sendo composto por muitas nações e que a grande maioria da população é plurilíngue, que no Paquistão há quatro línguas oficiais e que urdo é uma delas, que nem todo cidadão do oriente médio é religioso etc.

Segundo Ira Shor (1999, p.1) o letramento crítico desafia o status quo em um esforço para descobrir caminhos alternativos para o autodesenvolvimento social. Esse tipo de letramento pode ressignificar o trabalho de muitos professores; no caso da área de L2, o ensino pode ser considerado como “palavras repensando mundos, auto convergentes na sociedade” e age ligando o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, para refletirmos sobre nossas vidas e para promover a justiça em lugar da desigualdade.

Para Freire, não é a educação que modela a sociedade, em vez disso, a comunidade é que modela a educação segundo os interesses dos que possuem o poder e seria ingênuo demais pedir à classe dirigente que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. O fato é que as relações entre o subsistema educacional e o sistema global não são mecânicas. São relações históricas, dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. (SHOR; FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, o letramento é entendido como ação social por meio do uso da linguagem. É através da língua que os estudantes se desenvolvem como agentes dentro de uma cultura maior. O letramento crítico é entendido como um processo de aprender a ler e escrever como parte de uma atitude da qual o estudante torna-se consciente de sua experiência historicamente construída dentro de relações de poder específicas.

Shor (1999, p.2) levanta as seguintes questões: “Como fomos moldados pelas palavras que usamos e encontramos? Se o uso da linguagem é uma força social que nos constrói, como podemos usar e ensinar discursos de oposição para refazer a nós mesmos a nossa cultura?”. Diante disso, o letramento crítico é o uso da linguagem que questiona a construção social do eu.

O conceito de letramento, segundo explicação de Lankshear e Knobel (2011), veio de uma perspectiva social, ou seja, ele pode ser considerado como uma questão de práticas sociais. Rojo (2009) descreve que o letramento procura reforçar o uso de práticas sociais de linguagem que empregam a escrita de formas variadas, tendo valores ou não, sendo globais ou locais, re-contextualizando a diversidade coletiva da comunidade.

O curso de PLAc, por ser um curso de L2, com foco em múltiplas abordagens comunicativas, ao mesmo tempo, fornece parâmetros de práticas sociais importantes para que os alunos migrantes assimilem a nova sociedade em que vivem. Os estudantes de PLAc da Missão Paz, com os quais atuei, correspondiam a um grupo de pessoas que possuíam diferentes níveis de escolaridade e, portanto, assimilavam o aprendizado de maneira variada, além de possuírem diferentes objetivos e motivos para aprenderem português. Como a maioria desses indivíduos era composta por jovens e adultos e a Missão Paz trabalha com ações e comprometimento da comunidade local junto à população imigrante, esta dissertação levou em consideração a influência da educação popular nas lutas educacionais e considera a aula de PLAc como um projeto de educação popular.

Pelas razões já citadas anteriormente, e pelo fato de o ensino de PLAc ter como objetivo o ensino de Português para imigrantes em situação de vulnerabilidade, as metodologias precisam buscar o aprimoramento da aquisição de L2. No entanto, esses métodos estão cada vez mais voltados para a ênfase da comunicação oral, revelando uma lacuna na questão do desenvolvimento da escrita e compreensão textual. Por esta razão, tentou-se aplicar os conceitos de pós-método descritos anteriormente (Kumaravadivelu, 2005).

Kumaravadivelu (2005) explana também que existem três conceitos fundamentais sobre línguas: o conceito de língua como sistema, que foca nos aspectos semânticos, fonológicos e sintáticos; conceito de língua como discurso, que se refere a coesão e coerência, sendo uma ferramenta usada em contextos de comunicação; e, por último, o conceito de língua como ideologia, que foca principalmente nas questões políticas e sociais, e refletem sobre o impacto da fala de quem domina na sociedade. Este último conceito é pouco explorado no ensino de línguas, segundo o autor. Mesmo assim, a reflexão crítica fez parte da minha intenção durante as aulas desta pesquisa-ação.

O fato é que o processo de desenvolvimento de escrita pode ocorrer de maneira variada; sendo assim, por que não se iniciar de maneira mais eficiente no contexto de ensino e aprendizado de PLAc?

5.5 A escrita como ferramenta de inclusão

Para Martinez (2009), desenvolver a competência de leitura e escrita são requisitos de urgência no aprendizado de uma língua estrangeira, pois as funções de escrita nos processos sociais e culturais são amplas: cartas, publicidade, instruções de trabalho, receitas, informações e direções etc.

O autor afirma que é preciso desenvolver no estudante as competências gerais em leitura e escrita e que geralmente os exercícios indicados para essas competências fazem, na maioria das vezes, com que essas habilidades percam seu caráter linear, com operações variadas (procurar, comparar, antecipar) entendendo-se que ler e escrever em L2 impõe uma reorganização dos esquemas adquiridos. Outro ponto defendido pelo escritor é que o planejamento deve proporcionar estratégias de leitura, a partir dos tipos de textos (publicitários, jornalísticos etc.) com ferramentas como grades lexicais que permitam a localização das marcas de enunciação, das marcas do discurso (o ponto de vista inscrito no texto), e a coerência textual.

Uma didática de ensino deve ocorrer de maneira integrada. É necessário que o professor dirija um olhar para as especificidades dos estudantes e suas culturas, muitas vezes de tradições orais, como no caso dos trabalhadores migrantes bolivianos, por exemplo, para as quais nossas exigências de escrever suscitam grandes dificuldades (Martinez, 2009).

Para tanto, faz-se necessário entender que, quando trabalhamos com produção textual, os aspectos linguísticos como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica são fundamentais. Para Marcuschi (2008), o texto é um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. Nesta visão, os falantes e escreventes têm consciência da intenção nos atos de escrever ou então que refletem a posição dos interlocutores quando escrevem.

Segundo Marcuschi (2008, p. 80):

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.

2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;

3. O texto é um evento interativo e não se dá conta como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);

4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Marcuschi (2008, p. 85) afirma que texto e discurso não diferem fala e escrita, tão pouco diferem de maneira dicotômica as duas abordagens. O discurso é uma prática que leva em consideração os fenômenos extralinguísticos.

Entre discurso e texto está o gênero que pode ser visto como prática social que trabalha como uma conexão entre o discurso que seria uma atividade universal e o texto, uma peça prática que se apresenta configurada em um lugar de observação. O presente estudo utilizou-se dos gêneros textuais, como por exemplo, cartas de opinião ou solicitação, diálogos de mídias sociais, notícias de jornais, informativos culturais (ROJO, 2009, p.110) como parte dos exercícios de adaptação do material utilizado no curso de PLAc da Missão Paz, com a intenção de se empregar uma ferramenta de apoio às técnicas de letramento.

Em relação ao ensino de Português, a concepção de língua é deslocada para a visão de seu funcionamento para a análise de textos e gêneros no sentido de enunciados com a finalidade de que os estudantes adquiram a compreensão das diversas possibilidades de utilização da língua. No caso dos alunos de PLAc, entendo que esses estudantes vivenciaram contextos sociais de outros países, e das instituições pertencentes, seguem regras, ideologias, crenças etc. e na aula de língua portuguesa há a necessidade da reconstrução de uma nova vida, reaprendendo o contexto da cultura brasileira.

Essa postura pode levar ao desenvolvimento de competências comunicativas adequadas e, no quesito domínio de formas e a ênfase na gramática, que, neste caso, vai ao encontro de uma perspectiva funcional da língua.

No contexto de PLAc, percebi ao longo dos anos uma necessidade de os professores desenvolverem empatia com relação ao aprendentes. Entendê-los e conhecê-los para que possam dessa forma libertar suas vozes e deixar fluir sua criatividade e seus conhecimentos provenientes de sua cultura natal, resultando dessa um sentimento de pertencimento que possibilite o desenvolvimento das habilidades de escrita em um ambiente de ameaça zero.

Um ponto importante observado durante o percurso desta dissertação é que o professor de PLAc precisava ter em mente que o processo de aprendizado e desenvolvimento de escrita dos imigrantes não ocorre como na aquisição da língua materna. São muitos os fatores que colaboram para a aquisição da língua e principalmente da escrita, como a língua natal dos estudantes, pois existem diferenças linguísticas (entre línguas latinas, africanas e de países asiáticos). Assim, um aprendente que fala espanhol e foi alfabetizado provavelmente alcançaria um nível de letramento diferente de um estudante que fala bengali e que não sabe o alfabeto romano. O nível de letramento será desenvolvido de forma diversa, porém sempre de forma crescente se o professor se permitir entender que possíveis trocas de grafia, no caso da escrita, por exemplo, não devem ser consideradas como erros e sim como hipóteses e parte do descobrimento da escrita.

Ainda sobre a questão do letramento, o professor de PLAc precisará ter em mente que conceitos tradicionais de ensino, influências muitas vezes de uma sociedade excludente, precisam ser repensados. Sobre este ponto as professoras Tfouni, Assolini e Pereira (2017, p. 33) afirmam:

O discurso escolar, influenciado pela escrita, faz a metalinguagem (como é o caso das definições e equivalências) e constitui-se em um tipo de discurso que exige do sujeito que se coloque numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados. [...] agentes educacionais, os quais, aprisionados às normas do bem falar e o bem escrever, muitas vezes ficam insensíveis à riqueza e à criatividade de algumas escritas.

Ao refletir sobre as palavras das professoras e abordando sob este aspecto, notei ao analisar os textos dos estudantes e durante as aulas de PLAc que o pensamento de professores que levaram em consideração apenas os fatores de alfabetização como erros ortográficos e características gramaticais, e não se

atentaram a outros elementos textuais como a progressão temática, a ideia passada através do texto e seu aspecto comunicativo, não agregava melhoria no desenvolvimento do ensino. Conseqüentemente, os educadores precisam levar em conta que aprender a ler e escrever nunca foi ação fácil para pessoas que sofrem a exclusão social. Então, a exigência da norma padrão de forma perfeccionista, pleiteando e impondo uma memorização gramatical sem reflexão de uso, em cima de sujeitos de outras nacionalidades que desconhecem nossos comportamentos e cultura, não resultou no aprendizado da língua e sim na desistência dos alunos.

Sendo assim, fiz a escolha de traçar um caminho onde minhas práticas pudessem ser ferramentas para a reflexão da melhoria do meu trabalho e do meu caminhar nas lutas a favor de uma educação de qualidade, crítica e transformadora. No próximo capítulo expus minha análise em um processo de total reflexão e aprendizado entre cada ação.

CAPÍTULO 6 A VIVÊNCIA NA SALA DE AULA

São Bernardo (2016, p. 28) descreve, em uma análise realizada entre uma gama de livros didáticos de Português língua estrangeira, que estes materiais exibiam uma categórica abordagem gramatical, sendo um material linguístico com a função de colaborar na proficiência de alunos universitários.

No caso do material de PLAc, São Bernardo (2016, p. 66) afirma que o uso de temas de acordo com a realidade em que vivem ou viveram os estudantes, possibilita a aquisição da língua estrangeira de forma mais branda, uma vez que aproxima o aluno do idioma estudado e o incentiva a produzir textos e narrativas pessoais, que contém a sua própria história. A aplicação de assuntos voltados aos interesses dos estudantes no material didático pode fazer com que os aprendentes sintam-se acolhidos e respeitados. Por essa razão, o material utilizado na aula de PLAc pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vivenciam ou podem vivenciar no seu cotidiano no país estrangeiro.

Richards (2006, p.38) leva em consideração que o material didático das aulas de línguas estrangeiras deve preparar o estudante para uma comunicação real, visto que o indivíduo precisa refletir durante o momento do aprendizado o ambiente de vivência, que, por sua vez, precisa ser exposto através da situação comunicativa. O autor descreve que língua é um recurso comunicativo e que seus métodos e materiais

deveriam se concentrar nas mensagens. O autor (2006, p.39) afirma ainda ser a favor da criação de materiais autênticos que, num plano ideal, deveriam oferecer informações culturais, ter uma correlação com a necessidade dos estudantes, além de servir de apoio a uma abordagem mais criativa. Como já citado anteriormente neste documento, os cursos de PLAc são formados majoritariamente por voluntários, sendo também o material produzido de maneira social, sem remuneração dos voluntários por sua criação. No caso da Missão Paz, o material é autêntico e produzido por indivíduos voluntários que trabalharam por um período no projeto. No entanto, outros projetos sociais que conheci não possuíam material e tampouco professores com vivência em aulas para este público e o resultado era sempre uma aula mecanizada, onde os estudantes aprendiam o básico da gramática sem conhecer elementos culturais e sem interação com as vozes desses estudantes.

6.1 Ferramentas utilizadas durante a pesquisa

Durante a parte prática desta dissertação, passei por dois momentos. No primeiro utilizei três textos motivadores com a intenção de buscar um entendimento sobre o quanto os estudantes entendiam sobre a língua portuguesa. Quando falo de entender, neste caso eu busquei observar fatores tais como se o estudante se sentia confortável escrevendo, se o estudante tinha dificuldade de escrever, se eu estava falando rápido demais, se os exercícios eram difíceis.

No caso, os textos motivadores foram atividades que eu já havia utilizado em outras aulas de PLAc nos outros projetos que atuo e ideias vindas de minhas conversas com as colegas da área de PLAc no sentido de repensar minhas práticas coletivamente. Um dos textos foi escolhido para a análise.

Também fiz um pequeno diário de pequenas anotações com as situações que aconteciam nas salas de aula, minhas percepções sobre como os estudantes vivenciam essa experiência e questões de ensino foram anotadas. Algumas dessas anotações se repetiam, então na sessão 4.3 coloquei as principais notas escritas durante os meses antes da análise textual.

No segundo momento, realizei a análise de produção textual com a escolha do gênero textual biografia, pois em minhas observações os estudantes relataram que gostavam de falar sobre suas histórias ou histórias de pessoas que admiravam.

Assim sendo, pelo motivo de os estudantes terem aprendido sobre pretéritos neste nível, segundo o cronograma do curso, logo, achei pertinente que os estudantes entendessem as funções destes tempos verbais dentro de um contexto de uso. Dentro deste recorte, apresento nas próximas seções o modo como a análise foi realizada.

6.2 O planejamento antes da pesquisa-ação dentro da instituição

Para entender o contexto das aulas de PLAc na Missão Paz, primeiramente me prontifiquei a passar cerca de seis meses lecionando aulas de português para o nível básico 1, para depois passar mais seis meses trabalhando no nível básico 2 com o objetivo de entender as dinâmicas entre os dois níveis. Durante esse período, consegui entender a dinâmica do local, como eram realizadas as reuniões, além de observar o desempenho dos estudantes, para assim ir de acordo com a análise da pesquisa.

O curso escolhido para a prática reflexiva de ensino da escrita foi o básico 2, com a perspectiva de que esses indivíduos já pudessem ter adquirido um nível elementar de consciência linguística da língua portuguesa.

Sobre as aulas, cada nível correspondente possuía duração aproximada de um mês, o que significa que era um processo de aprendizado intenso distribuído em cerca de 60 horas, motivo pelo qual os estudantes com baixa escolaridade muitas vezes repetiam o nível 2 para que conseguissem compreender melhor o conteúdo transmitido.

Durante esse tempo no básico 2, foram aplicadas atividades textuais com o intuito de analisar a produção dos estudantes e com a intenção de entender qual atividade poderia ser aplicada naquele contexto. Foram levados em consideração, no planejamento, os recursos da pedagogia crítica, do pós-método e as atividades de letramento e produção textual dos autores já citados nesta pesquisa.

As atividades foram realizadas todas as sextas-feiras por 3 horas e meia no decorrer do curso de PLAc apenas para o nível básico 2, conforme combinado com a coordenadora técnica e a assistente social da área que autorizou esta pesquisadora a ter autonomia na aplicação das atividades. A maioria da pesquisa foi realizada em 3 dias semanais ao longo do mês, já que o último dia do mês era reservado para as palestras pedagógicas com temas voltados para a imigração.

A aplicação das atividades levou em consideração primeiramente os estudos de Kumaravadivelu, (2003, p. 38), os quais descrevem que as macroestratégias são definidas como princípios orientadores derivados de percepções históricas, teóricas, empíricas e experiências relacionados ao aprendizado e ensino de L2. Uma macroestratégia é um plano geral, uma diretriz ampla com base na qual o professor será capaz de gerar sua própria situação, o que difere do termo micro estratégias, que são ações baseadas em necessidades ou técnicas de sala de aula.

Em outras palavras, as macroestratégias são operacionalizadas em sala de aula através de microestratégias. As macroestratégias sugeridas e as microestratégias situadas podem ajudar os professores de L2 à medida que começam a construir sua própria teoria da prática.

Uma das interpretações sobre as macroestratégias consideradas nesta dissertação foi a que leva em conta a teoria neutra, bem como método neutro. Teoria neutra não significa a ausência de teoria; pelo contrário, significa que a estrutura não é limitada por assunções subjacentes de qualquer teoria profissional específica de linguagem, aprendizagem de línguas, ensino de idiomas ou procedimentos de sala de aula, onde normalmente o trabalho é realizado com qualquer um dos métodos particulares de ensino de línguas.

Nesta pesquisa, foram utilizadas como base teórica para as macroestratégias os conceitos do ensino de língua estrangeira, os textos de pesquisa da área de PLAc, os estudos sobre educação popular desenvolvidos na América Latina, citados anteriormente, com o intuito de formatar o ensino da escrita na sala de aula.

Também complementaram a aplicação final desta pesquisa-ação estudos de Richards (2006), como reflexões na forma da aplicação dos textos, pensando em um material que fosse voltado para a realidade dos estudantes, além também de teóricos como Antunes (2010), que descreve uma linha de pensamento que relata como atividades de escrita podiam de alguma forma fazer com que os estudantes entendessem que os textos são atos comunicativos.

No mais, a intenção também foi a de gerar uma consciência crítica nos estudantes sobre os próprios textos. A explicação de que os textos são criados para alguém e dirigidos para o outro, muitas vezes denominados interlocutores, aconteceu em todas as aulas. Todas as aulas também contaram com o ensino dos gêneros como estratégia de comunicação dentro de uma situação num determinado contexto social.

Na ocasião, utilizei juntamente para dar suporte à primeira parte (macroestratégias) as microestratégias, ou seja, as atividades adaptadas às práticas de Letramento crítico e os estudos sobre ensino de produção textual. Todo o contexto foi pensado filosoficamente para que esta aplicação contivesse os preceitos da pedagogia de Paulo Freire (2005, 1979, 1996) aplicados em sala de aula através de exercícios de produção textual e desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos.

Quando observei o material utilizado no curso da Missão Paz, notei que este já possuía elementos que trabalhavam os exercícios gramaticais, preenchimento de lacunas, quadros com tempos verbais e informações gramaticais sistematizadas. O conteúdo das aulas se encontra nas páginas 43-45 deste documento.

Como já relatado neste documento, a apostila estava dividida em 10 unidades intituladas aulas, com tópicos específicos. Ao final de cada semana do curso foram acrescentadas até duas atividades textuais com base nas teorias descritas anteriormente. São Bernardo (2006, p.69) explica que existem alguns critérios para a avaliação e escolha do material didático. Esses estudos precisam ser realizados e são divididos basicamente em analisar as necessidades do público, a idade, os interesses, as experiências e os objetivos.

A pesquisadora (2006) ainda fala que para atender essas condições é preciso que os recursos didáticos estejam conectados a textos originais, uma vez que esses são amostras da língua em uso. Ela ainda relata:

Devemos considerar que preparar material didático não é tarefa simples, uma vez que não basta simplesmente reunir um amontoado de textos e atividades, deixando de considerar critérios que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, consideramos construir um material baseado em temas, que poderia ser útil ao cotidiano dos/as aprendentes permitindo ao mesmo tempo aprenderem a língua e compreenderem as práticas sociais de uso da dessa língua.

Sobre letramento, durante a análise, Soares (2004, p.85) afirma que em algumas sociedades desenvolvidas o letramento é definido por padrões de progresso desejado de leitura e escrita e os níveis obtidos pelos aprendentes são considerados uma representação apropriada de letramento e que essas avaliações são importantes para a formulação de políticas públicas de implementação e controle de letramentos.

Ela cita dois estudos de avaliação, o *National Assessment of education progress* (NAEP), um estudo sobre o letramento dos jovens norte-americanos, e um estudo técnico das Nações Unidas sobre a avaliação do letramento através de pesquisas domiciliares chamado NHSCP (*National Household Survey Capability Programme*, United Nation, 1989), que são realizados com base em uma matriz com parâmetros de habilidades de leitura e escrita aplicados em diferentes tipos de matérias, como mostrado no quadro abaixo.

Tabela 2 — Critérios para avaliar o letramento

Estudos	Critério de habilidade	tipo de texto
NAEP	avaliação, informação específica, interação social e aplicação	signo/rótulo, instruções, memorando/carta, formulário, tabela, gráfico, prosa, índices e referências, notícia, esquema ou diagrama, anúncio, conta/fatura
NHSCP	decodificação, compreensão, escrita e localização de informações	palavras/frases, prosa e documentos

Fonte: Soares (2004, p. 108)

No entanto, Soares (2004, p.115) discorda que exista uma avaliação apropriada de letramento. Ela afirma que é impossível avaliar o letramento como se existisse um medidor lógico e absoluto. Assim, a melhor forma de avaliação é aquela que considera o resultado como relativo, pois este surgirá de acordo com quais habilidades de escrita ou prática social de letramento são trabalhadas, para quais fins ou propósitos, quando ou em qual momento serão utilizadas, qual a sua aplicação na realidade, qual contexto e quais seriam os critérios.

6.3 A aplicação dos exercícios de escrita nas aulas de PLAc da Missão Paz

Para a realização das atividades de produção textual foram utilizados os seguintes parâmetros de avaliação descritos na tabela 2. No caso da escolha do material selecionado para a aplicação dos exercícios de compreensão e produção de

textos, esta dissertação buscou gêneros que possibilitassem uma análise da produção dos estudantes seguindo os critérios descritos abaixo:

Tabela 3 — Parâmetros avaliativos criados a partir das diferentes leituras

Quais habilidades de escrita	Coesão / Coerência
Por quê?	Porque as duas habilidades colaboram para o conhecimento dos alunos no sentido de clareza do texto. 1. Abrange o processo de sequenciação que torna recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos da superfície do texto. (KOCH, 1989, p.19). 2. É a relação de sentido que se manifesta entre os enunciados e providencia a continuidade de sentido no texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 121)
Quando?	Nas atividades de produção textual aplicadas durante este projeto
Onde?	Na aula de PLAc da Missão paz, segundo estudo realizado com os textos livres e os gêneros estudados antecipadamente.
Como?	função comunicativa predominante - propósito comunicativo; exposição de dados, informações e argumentos; representações e visões de mundo - relevância informativa; e os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos (Antunes, 2010, p. 56)

Fonte: Antunes (2010), Koch (1989), Marchi (2008)

Antunes (2010, p. 58) descreve que toda análise deve ser realizada com uma escolha dos princípios que conduzem seu trajeto; neste caso, toda a pesquisa foi articulada e aplicada pensando e vivenciando a prática do ambiente de PLAc na Missão Paz, então os textos teóricos foram lidos previamente, mas tudo o que foi realizado com os estudantes passou por um processo de diálogo com a classe, explicações da pesquisa, além de ter procurado escutar o que os estudantes pensavam sobre escrever, ler e estudar.

Busquei seguir durante esta dissertação alguns parâmetros teóricos, sem apego a uma teoria própria na questão da aplicação dos exercícios, refleti bastante sobre o papel do professor de PLAc e o que esperar dos estudantes. Antunes (2010, p. 65) fala que, ao se analisar um texto, é preciso se atentar à observação dos

aspectos globais e sua compreensão como um todo, sendo isso um ponto de partida para qualquer análise.

Antunes (2005, p. 187) descreve ainda que os professores de língua portuguesa herdaram um ensinamento equivocado do que significa língua em seu todo. A professora afirma que muitos professores carregam a ideia de que as questões de língua se limitam às questões gramaticais envolvendo aspectos de erros e acertos. O que para Antunes (2005, 188) não corresponde à realidade, pois a língua é muito mais do que gramática, porque envolve o coletivo, sendo conectada às pessoas pelo seu papel de representação cultural, histórico e representando a vida em cada comunidade.

A autora defende ainda que é preciso levar em consideração a adequação textual do gênero, o que significa que uma produção textual que possua características sociais e com intenção comunicativa adequada ao contexto, ainda que apresente os erros gramaticais pode ser considerada uma boa produção.

Possenti (2004, p.36) diz que as pessoas não podem aprender a língua apenas por exercícios soltos, mas sim por práticas que possuam significados e que o domínio da língua é resultado de práticas efetivas. Logo, minha reflexão foi de que erros gramaticais em textos representam tentativas e o esforço dos estudantes em suas práticas de escrita, o que considerei nesta dissertação como um ponto positivo na questão de desenvolvimento textual dos estudantes. Outro ponto que levei em consideração durante esta análise foi mostrar aos estudantes o uso dos textos na vida cotidiana, como podíamos usá-los como instrumento comunicativo, falando sobre como a escrita se desenvolve através de ações e que um texto bem trabalhado poderia contribuir para muitas coisas como na busca por emprego e de estudos.

Diante disso, o conhecimento teórico abordado nesta dissertação foi aplicado com o foco em se alcançar e ampliar a competência comunicativa dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, assim como também buscou-se analisar o sentido da compreensão e interpretação que os estudantes expressaram em seus textos. Essa foi uma forma de dar voz a essas pessoas e o poder de se pensar suas realidades num ambiente de estudo isento de ameaças ou julgamentos sociais.

O motivo da escolha de coesão e coerência como parte da análise foi pensar nos mecanismos necessários para se alcançar uma produção textual.

Antunes (2010, p.45) descreve que a coesão é a propriedade do texto onde trabalhamos seu sentido pela superfície, ou seja, cada parte do texto está relacionada com o próximo item, sendo a ligação entre essas partes feita pelas palavras, parágrafos e períodos que precisam estar interligados, permitindo assim a continuidade textual e formando uma unidade com sentido global. Dentro da coesão foram levados em consideração a orientação temática, a intenção da comunicação e a clareza do objetivo dessa intenção apresentados através da coesão. Isso porque se buscou a realização de uma atividade que fosse voltada especificamente para os estudantes dessa instituição, levando em conta suas demandas, seus falares e suas individualidades.

Já sobre a coerência, seguiu-se os estudos de Antunes (2010, p. 35) no que se refere ao conceito de interpretabilidade local e global com relação ao sentido do texto. Para a escritora, a coerência é o que fornece ao texto uma unidade de sentido que vai além dos elementos linguísticos contidos na superfície textual, ela inclui elementos da situação comunicativa.

Durante o tempo de campo, foram utilizados textos motivadores como suporte dos exercícios, sendo que essa escolha foi realizada com o objetivo de revelar o nível linguístico dos estudantes que estavam no curso. Os temas dos textos motivadores foram pensados de acordo com os conteúdos gramaticais da apostila, uma vez que foram trabalhados em assuntos que refletiam as necessidades dos estudantes.

Tentou-se durante todo o processo de pesquisa-ação deixar latente a preocupação e o olhar sobre esses indivíduos dentro da sala de aula e buscou-se que os indivíduos compreendessem que, naquele espaço, todos podiam ter voz, expressar seus saberes, sem medo de repreensão e que o professor no caso era um mediador entre os processos e um aprendente da área de PLAc.

Também, como planejado, iniciei as aulas explicando o conceito de gênero textual de uma forma lúdica e dando exemplos reais de onde e como os gêneros eram usados no dia a dia. Nesta dissertação foi aplicada uma produção textual livre no começo do curso - no caso, tentei poema, música e biografia - com o intuito de que todos no ambiente, isto é, professora e aprendentes, participassem deste trabalho e soubessem como e por que foi realizado o planejamento da pesquisa e que isto não seria apenas uma prática objetivamente voltada a se conquistar um diploma, mas sim aprimorar as aulas de PLAc.

A aplicação das atividades livres com os textos citados anteriormente, dentro do tempo das aulas permitiu que a professora entendesse o grau de dificuldade que cada estudante possuía com relação à execução de cada tarefa passada.

O problema identificado inicialmente foi que poucos estudantes entendiam a necessidade da escrita em nossa sociedade. Alguns estudantes nunca precisaram usar escrita no ambiente em que nasceram, sendo que este fator foi importante para que a pesquisadora melhorasse sua explicação sobre como funciona a nossa sociedade com relação às produções textuais.

Outro contratempo foi o fato da não participação. Alguns relataram vergonha por não escrever direito; por outro lado, a grande maioria, após escutar a proposta, explicada cuidadosamente, e após ser mostrado que o intuito da pesquisa não era usá-los para benefício próprio e sim para que os professores pudessem entender as reais necessidades dos estudantes, consentiu em participar. Foi a primeira tentativa de vínculo da professora com esses aprendentes.

Em seguida, para tentar aliviar a problemática da vergonha, passei a introduzir no começo das aulas uma conversa livre onde procurei motivar a reflexão através de perguntas sobre a comunicação textual; esta foi a segunda tentativa de vínculo com os aprendentes.

A conversa foi realizada mostrando aos estudantes diferentes tipos de gêneros textuais, alguns trazidos pela professora, como bula de remédio, e outros que estavam presentes na sala de aula, como o Mapa do Brasil na parede da sala de aula. Eram feitas perguntas como:

O que esta imagem quer dizer?

O que este papel está dizendo?

Ele fala alguma coisa?

Você recebe essa informação de maneira falada?

Quem passa a informação?

Qual o objetivo da informação?

Apenas após uma conversa, reflexão e o consentimento dos estudantes é que se começou a aplicação das atividades de produção textual que foram usadas nesta dissertação.

Antes da aplicação do estudo dos gêneros escolhidos, foram estudadas muitas atividades e selecionados primeiramente um conjunto de gêneros que estão presentes neste documento no anexo B e no corpo desta dissertação:

- a. a música “A banda” de Chico Buarque;
- b. o poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade; e
- c. uma atividade que trabalha o conceito de biografia e autobiografia.

Esses gêneros serviam para analisar a construção do caminho realizado através do texto. Assim, foi mais fácil explicar aos estudantes as funções de uso, assim como perceber as interações comunicativas expressadas nas produções dos estudantes. Esta análise não teve a intenção de apenas identificar categorias gramaticais ou fragmentar o texto no intuito de mostrar o que os estudantes tinham errado. Pelo contrário, este foi um estudo aberto e flexível que buscou o ensino e a conscientização da linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Eu levei em consideração a forma que os estudantes assimilaram cada exercício, suas dificuldades e opiniões com relação aos textos que seriam utilizados na pesquisa. A maioria dos estudantes expressou dificuldade em entender o poema: perceberam que contava uma história, identificaram os verbos no passado que apareciam no poema, mas acharam difícil entender a história e a metáfora contida no texto.

Quadro 4 — Anotações sobre a aplicação do gênero Poema

Segundo semestre de 2019
<p>Apliquei a atividade com o poema “Quadrilha” na sala de aula por vários dias. Entendi que, pelo fato de ter apenas três aulas semanais para a aplicação da pesquisa, talvez seja difícil fazer como pensei primeiramente. Como a reunião com os voluntários é sempre às sextas-feiras, eu perco, todo mês, um dia que poderia ser para pesquisa.</p> <p>Consigo perceber coisas que precisamos melhorar no trabalho. O que notei é que seguindo a estrutura do curso da Missão Paz, estas aulas dão melhor resultados com os estudantes Hispanohablantes. Os outros estudantes do Haiti, Uganda, Nigéria e de outros países árabes apresentam dificuldade com essa estrutura de curso.</p>

Pontos de observação: A forma em que a apostila é aplicada não colabora para o aprendizado de estudantes que não possuem uma língua próxima de línguas latinas ou que possuem pouca formação. Notei que os estudantes gostaram bastante de fazer uma atividade diferente às sextas-feiras.

Percebi um *gap* na questão de quanto o estudante absorveu na aula, diante de um público tão heterogêneo (não sabemos quem é de cultura oral exatamente, ou quem tem prática de escrita).

Para os estudantes que não possuem formação educacional (concluíram apenas o ensino primário, por exemplo) a observação é que a dificuldade dessas pessoas em entender o que está sendo passado varia entre difícil e extremamente difícil.

Uma solução pensada seria a formação aos professores sobre interculturalidade e formas diferentes de aplicação da apostila. Muitos estudantes gostaram do poema; outros demonstraram cansaço com esse tipo de atividade.

Fonte: Baseado em um mini diário desta pesquisadora

Com relação à música, os estudantes gostaram bastante de escutar a música, mas muitos declararam que o texto era longo. Neste tempo eu levava uma caixinha de som de casa para tocar na sala. É importante que o professor de PLAc entenda que muitas vezes a estrutura física onde acontecem os cursos não possuem equipamentos apropriados para se lecionar. Testemunhei muitos voluntários que desistiram do trabalho, porque esperavam um outro ambiente, mais organizado e apropriado. Eu defendo e acredito que a aula de PLAc sempre terá sucesso se uma concepção de pedagogia crítica fizer parte da intenção de aula. No entanto, penso que não podemos romantizar a situação da falta de estrutura e urge que todos, voluntários, instituições e comunidade, lutem por políticas públicas que possibilitem o direito ao acesso a salas de aulas equipadas e de preferência com um visual convidativo aos estudos interculturais.

Quadro 5 — Anotações sobre a aplicação do gênero Música

Segundo semestre de 2019
<p>Forma de aplicação: Foi aplicado um teste com a música “A banda” em vários dias.</p> <p>Antes do teste: Pedi para que todos enumerassem as palavras do quadro da seguinte forma: 1 2 3 4 5 6 7 8 9</p> <p>dinheiro – enfeitou – feia – passagem – terraço – sofrida – desencanto – fechada – desencanto</p> <p>Material: Levei minha caixa de som de casa/ giz /lousa</p> <p>Explicação sobre a música “A banda” de Chico Buarque de Holanda.</p> <p>Durante a aula, a música foi tocada 4 vezes.</p> <p>Na primeira vez, apenas o áudio foi passado.</p> <p>Na segunda vez, passei a letra da música para os estudantes que ouviram lendo.</p> <p>Na terceira e quarta vez passei a música para os estudantes completarem as palavras.</p> <p>Na quarta vez escutamos e cantamos.</p> <p>Realizei perguntas para os estudantes durante a atividade:</p> <p>Quais são os tempos dos verbos que aparecem na música? Verbos no passado.</p> <p>Dei revisão dos verbos no pretérito perfeito.</p> <p>Perguntei para os estudantes quais eram os verbos no pretérito perfeito que eles tinham encontrado na música.</p> <p>Conversamos sobre o vocabulário: fiz as perguntas do exercício sobre as palavras do quadro.</p> <p>Quem tinha internet, procurou o significado das palavras. Quem não tinha, coloquei o significado na lousa.</p> <p>Levantou-se todos os personagens e o que fizeram:</p> <p>Narrador, Lua, Velho, Moça feia, o Homem sério, a Rosa, a moça triste, o faroleiro e a meninada.</p> <p>Conversamos sobre o personagem “o guarda”, porque ele foi o único que parecia feliz na história.</p> <p>Escutamos pela quarta vez a música com aplicação das seguintes perguntas:</p> <p>Você acha que a música conta uma história? (muitos estudantes disseram que “sim”)</p> <p>O que você acha que acontece nesta história? Muitas respostas, a história de uma cidade que fica feliz com música, alguns acharam que a cidade era uma pessoa, outros falaram que era uma história de pessoas estranhas. Alguns acharam que era uma metáfora, porque o guarda parecia feliz.</p> <p>Falamos da história da música: Escrita em 1966, havia ganhado um festival de música popular.</p> <p>Numa época de ditadura militar.</p> <p>Pergunta: Agora que vocês sabem a história da música, vocês acham que ela foi uma crítica?</p> <p>Os estudantes venezuelanos interpretaram que a música faz uma crítica à ditadura, fizeram comparações com o governo do país deles.</p>

Fonte: Baseado em um mini diário desta pesquisadora

Assim sendo, ao final de três meses de aplicação dos textos, escolhi trabalhar o gênero textual biografia e autobiografia. Durante esta dissertação eu tive a oportunidade de conversar com muitas colegas da área de PLAc e do ²³Grupo de Estudos Português para falantes de outras línguas (GE - PFOL) e houve um momento em que senti muita dificuldade, em minha ingenuidade, na escolha do gênero ideal. Hoje sei que não existe, pois entendi em minhas práticas o que Antunes (2017) quis dizer sobre isso, pois os gêneros fazem parte dos textos que fazem parte do cotidiano das pessoas, eles estão em todos os lugares e são usados de acordo com suas funcionalidades, além de possuírem um aspecto sociocomunicativo. Mesmo assim, a troca de reflexões com as colegas era sempre produtiva e foi em uma conversa com uma colega, também professora de PLAc, que consegui refletir sobre o uso do gênero biografia, dado que eu tinha um objetivo na aplicação da atividade.

O gênero biografia foi escolhido, pela razão que muitos estudantes relataram ter mais facilidade de falar sobre si ou escrever sobre as narrativas de seus países de origem. Para a aplicação da atividade biografia, levei em consideração a necessidade de um texto motivador com a intenção de fazer os estudantes perceberem como este gênero é escrito e as diferentes funções comunicativas ao se escrever uma biografia. Note que apliquei, como exemplo, um pouco da minha história, a fim de que os estudantes pudessem, de alguma forma, criar um vínculo com a atividade.

Texto motivador:

A biografia é um gênero textual que tem como objetivo narrar eventos marcantes da vida de uma pessoa, sejam de uma grande personalidade, sejam de uma pessoa comum. Pode ser escrito em terceira ou em primeira pessoa (autobiografia). É um texto do tipo narrativo.

²³GE-PFOL é um grupo de estudos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, coordenado pela professora Rosane de Sá Amado que tem como objetivo o acesso a um espaço de reflexões para professores de Português para falantes de outras línguas.

Quadro 6 — Exemplo de Biografia

	Exemplos
Biografia: feita a partir de um estudo documental sobre a vida e a época de uma determinada pessoa. Exemplo: Hitler, Pelé	Maria Quitéria de Jesus (27 de julho de 1792 – 21 de agosto de 1853) foi a primeira mulher a fazer parte do Exército Brasileiro. Considerada a heroína da Independência, a baiana fingiu ser um homem para poder entrar nas Forças Armadas.
Autobiografia: o autor fala sobre si mesmo, narrando os acontecimentos mais marcantes de sua vida ou enfocando em uma experiência específica. Exemplo: O diário de Anne Frank.	Meu nome é Josefina, eu tenho trinta e sete anos e sou professora de português para falantes de outras línguas. Minha família é de origem nordestina e eu fui criada no sertão da Paraíba. Tenho quatro irmãos.

Fonte: Atividade baseada nos exercícios de PLE utilizados pela Professora Eliete Sampaio Farneda.

No caso as pesquisadoras tiveram um encontro em que refletiram sobre atividades para aulas de PLAc.

Em seguida, apliquei uma atividade reflexiva, conforme expus abaixo, com a intenção de fazer os estudantes pensarem se eles já tinham visto modelos de biografia; muitos falaram de histórias de parentes e mostraram uma identificação com o gênero.

Quadro 7 — Atividade reflexiva

Vamos ver as diferenças entre biografia e autobiografia? Responda sim ou não onde achar necessário:	Autobiografia	Biografia
É escrito em primeira pessoa?	X	
Escreve sobre o outro?		X
É escrito em terceira pessoa?		X
Escreve sobre si mesmo.	X	
Data de nascimento	X	X
Data de falecimento		X
Descreve fatos importantes da vida	X	X
Descreve suas próprias experiências	X	

Fonte: Atividade baseada nos exercícios de PLE utilizados pela Professora Eliete Sampaio Farneda. No caso, as pesquisadoras tiveram um encontro em que refletiram sobre atividades para aulas de PLAc (2019)

Na última hora e meia de aula, passei para os estudantes, conforme quadros 8, 9 e 10 abaixo, textos com apresentações imaginárias de três imigrantes com a intenção de que os aprendentes pudessem entender como poderiam escrever uma autobiografia.

1 Leia as apresentações destas três pessoas e, em seguida, tente escrever sobre você.

Quadro 8 — Modelo de biografia 1

Biografia 1
<p>Sou a Maria. Sou colombiana, de Bogotá. Sou enfermeira e estudo português há três meses nos cursos de português da Missão Paz. Gosto muito do Brasil. Tenho alguns amigos muito legais e que me ajudam muito. Na Colômbia, eu trabalhava num hospital particular. No meu tempo livre gosto de ir aos museus de São Paulo, porque muitos são gratuitos e gosto de ler livros de ficção. Não sou uma pessoa muito esportista, mas tento caminhar uma ou duas vezes por semana. Não viajo muito, mas gostaria muito de ir à praia no Brasil. No momento estou me dedicando aos estudos e procuro emprego como cuidadora de idosos.</p>

Fonte: Atividade baseada nos exercícios de PLE utilizados pela Professora Eliete Sampaio Farneda. No caso, as pesquisadoras tiveram um encontro em que refletiram sobre atividades para aulas de PLAc.

Quadro 9—Modelo de biografia 2

Biografia 2
<p>Eu me chamo Wilcene e sou haitiano, de Porto Príncipe. Sou engenheiro eletrônico e trabalhava em uma empresa pequena. Falo inglês bastante bem e já estudo português há seis meses. Eu acho português muito difícil e por isso estudo bastante. Compreendo bem a gramática, mas o mais complicado, para mim, é falar. Eu gosto muito de passear, por isso, aproveito cada oportunidade para andar e conhecer a cidade. No momento, eu estou trabalhando em um escritório na parte administrativa.</p>

Fonte: Atividade baseada nos exercícios de PLE utilizados pela Professora Eliete Sampaio Farneda. No caso, as pesquisadoras tiveram um encontro em que refletiram sobre atividades para aulas de PLAc.

Quadro 10 — Modelo de biografia 3

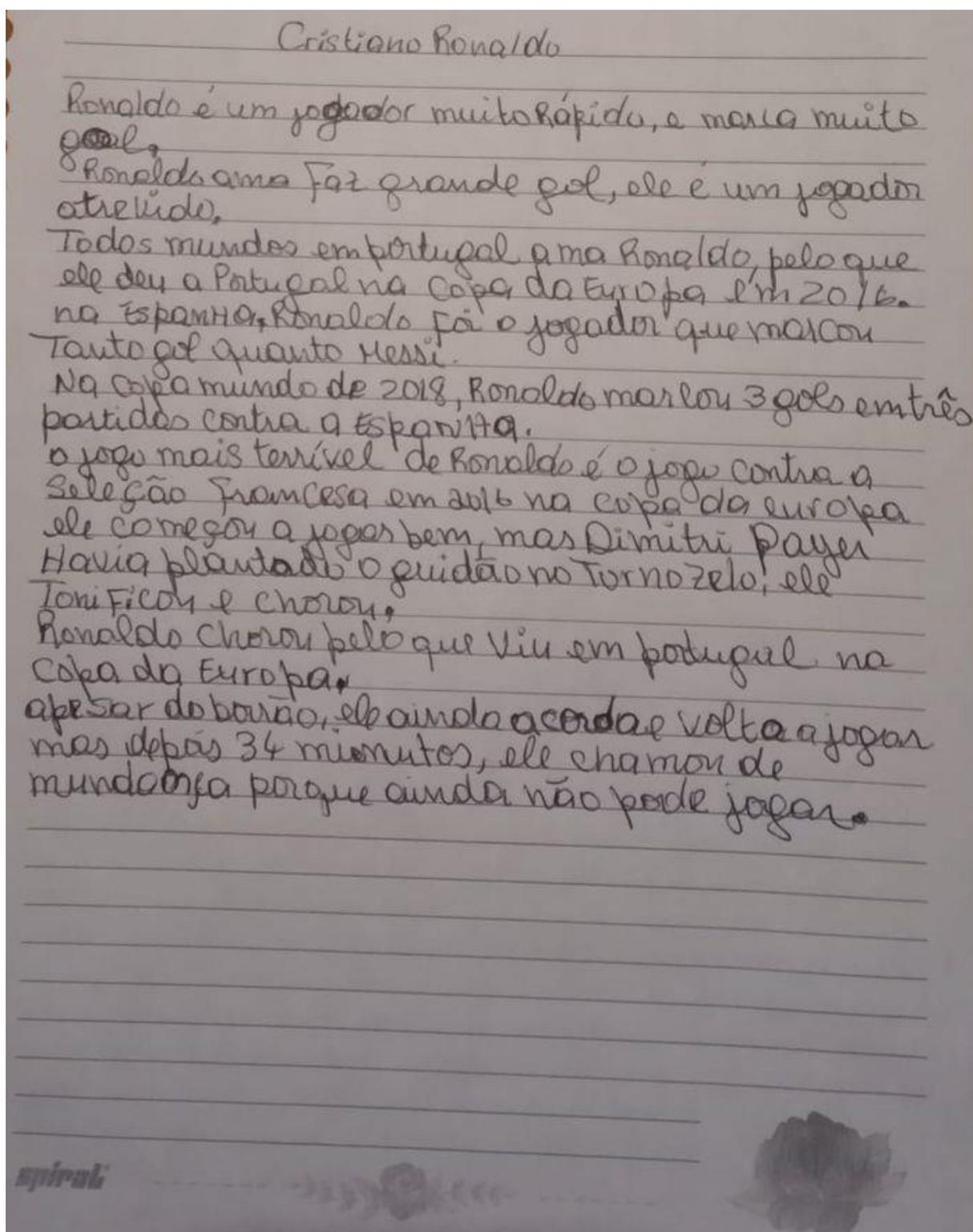
Biografia 3
<p>Sou o Carl e sou de Lagos, na Nigéria. Sou economista, mas trabalhava como contador. Eu falo espanhol, pois morei um ano na Espanha. Eu entendo bastante a língua portuguesa, mas tenho dificuldades para falar corretamente. Estudo português há três meses no Brasil. Agora, tenho aulas todos os dias da semana, mas ainda tenho muito a aprender. Os brasileiros falam muito depressa e ainda é muito difícil entender tudo. O meu passatempo preferido é experimentar novas comidas. Gosto de cozinhar, ir ao cinema, ler e jogar futebol, mas detesto ver televisão.</p>

Fonte: Atividade baseada nos exercícios de PLE utilizados pela Professora Eliete Sampaio Farneda. No caso, as pesquisadoras tiveram um encontro em que refletiram sobre atividades para aulas de PLAc.

Assim sendo, consegui explicar aos estudantes as funções de uso da biografia, assim como notei as interações comunicativas expressadas nas produções dos estudantes. Esta análise não teve a intenção apenas de identificar categorias gramaticais ou fragmentar o texto no intuito de mostrar o que os estudantes erraram gramaticalmente. Pelo contrário, este foi um estudo aberto e flexível que buscou o ensino e a conscientização da linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Em seguida, organizei como iria aplicar a atividade e decidi utilizar, juntamente com os objetivos acima, os fundamentos globais do texto descritos por Antunes (2010, p. 56) conforme citados no capítulo anterior. Após a aplicação da atividade, organizei as informações textuais por tabelas e as descrevi abaixo. No caso, numerei os estudantes, pois combinei com os aprendentes que o nome deles não seria divulgado na pesquisa, mas apenas seus textos fariam parte da análise.

Figura 3 — Produção textual 1



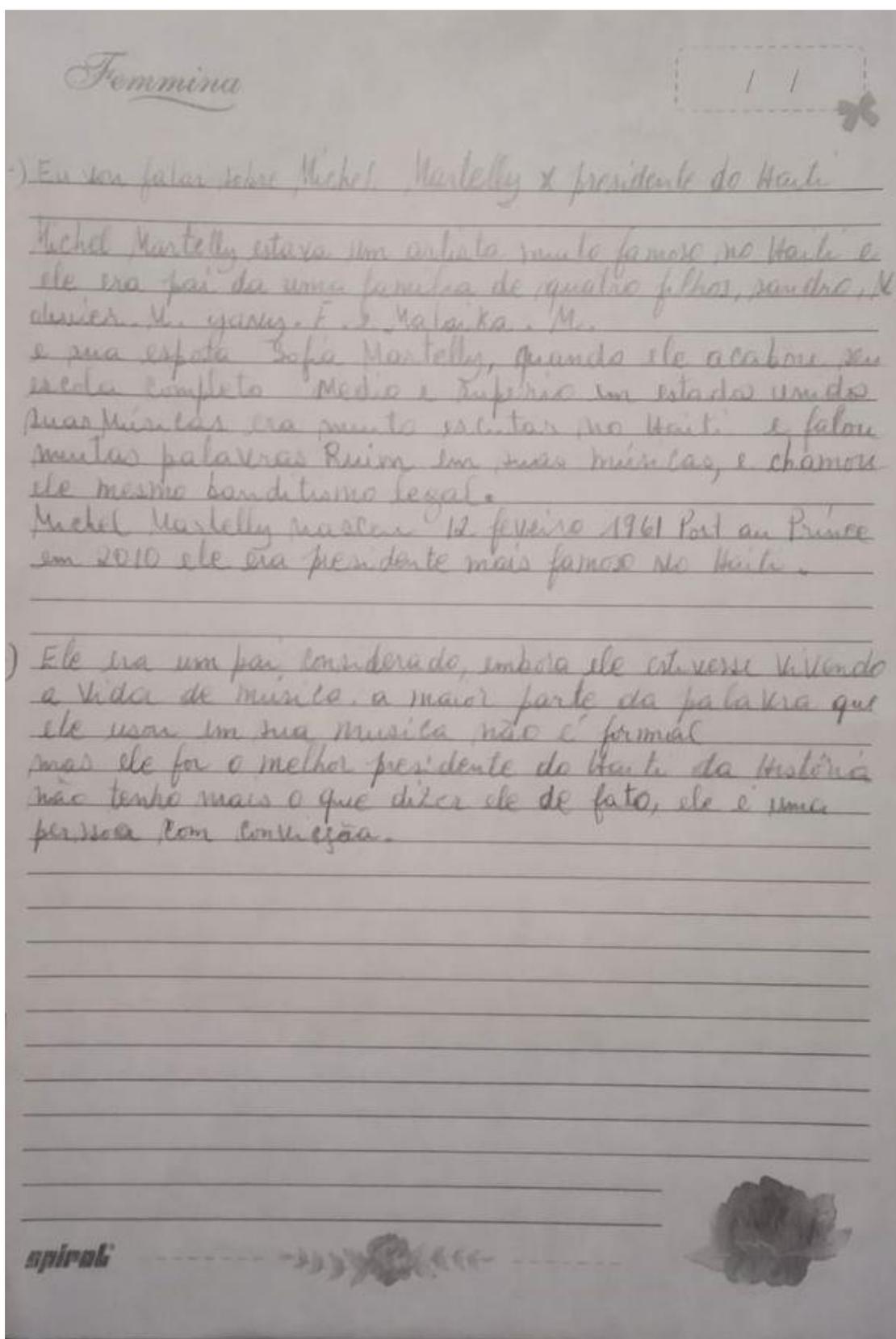
Fonte: Estudante 1

Tabela 4 — Informações analisadas - Estudante 1

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	O propósito da produção textual foi contar a história de alguém. O texto relatou a história do jogador de futebol Cristiano Ronaldo e sua carreira na copa Europeia. O aprendente buscou descrever uma série de acontecimentos da vida do jogador.	Sim.
Exposição de dados, informações e argumentos	O texto expôs dados históricos como datas dos jogos da Copa Europeia. Também se encontram a descrição de emoções e situações que dão suporte à função comunicativa	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	O estudante expressou sua admiração pelo jogador, ao usar adjetivos como “rápido” e “atrevido”, além de descrever características de um bom jogador ao falar que Cristiano Ronaldo “marca muito gol” e “ama fazer grande gol”	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	O estudante conseguiu expressar a ideia central do texto, o propósito comunicativo, expondo informações e seu conhecimento de mundo. No entanto, percebe-se a dificuldade para se utilizar os tempos verbais corretamente.	Houve tentativa.

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 4 — Produção textual 2

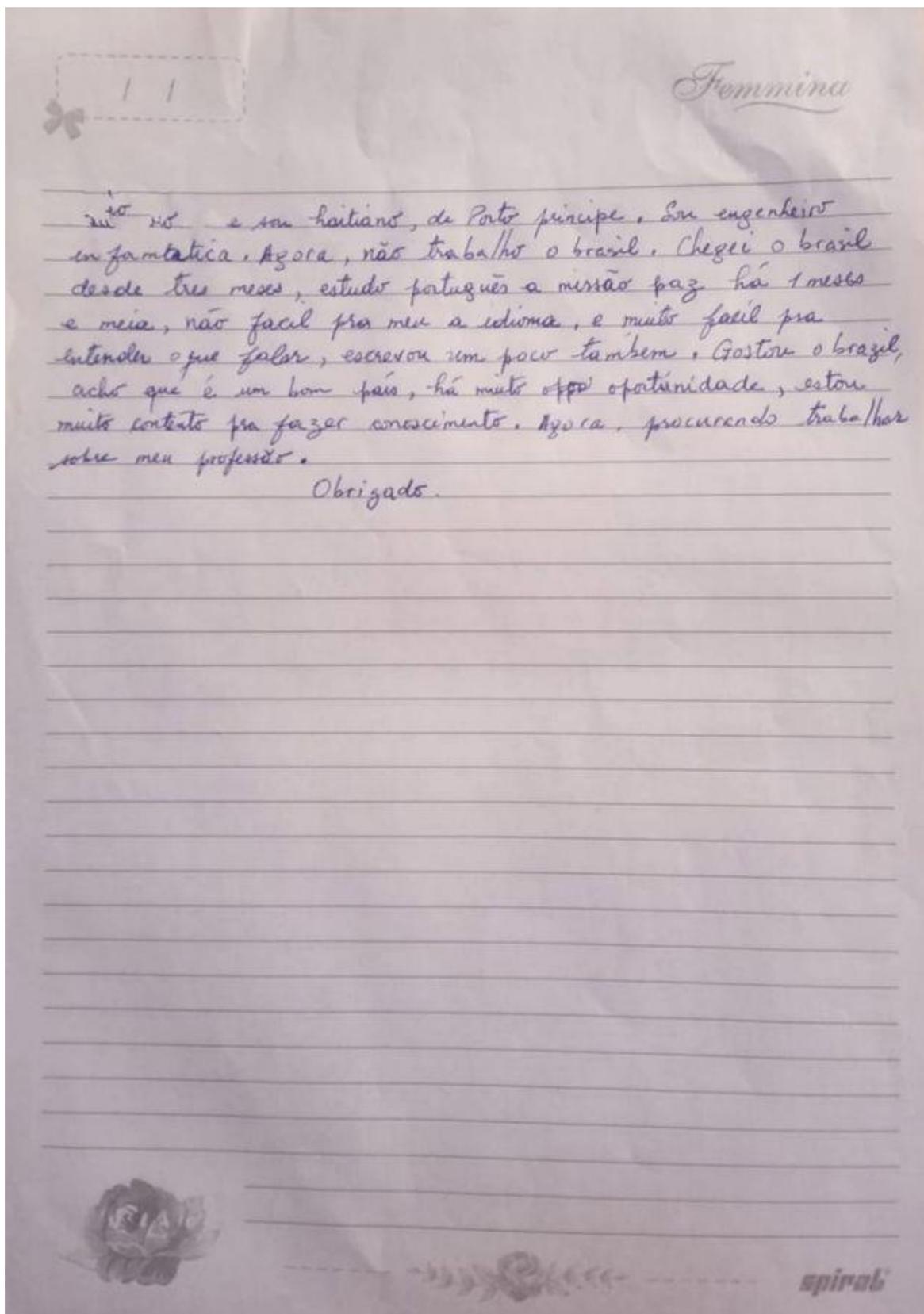


Quadro 11 — Informações analisadas - Estudante 2

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	O texto relatou a história de um presidente do Haiti chamado Michel Marlele, que foi um músico muito famoso. O propósito da produção textual foi contar a história de alguém. O aprendente buscou descrever um pouco da história do ex-presidente haitiano.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Embora o texto não tenha apresentado uma sequência temporal, o aprendente tentou colocar muitas informações, como os nomes dos familiares, onde o artista estudou, quando ele nasceu. O estudante também tentou usar palavras conectivas como <i>e</i> , <i>embora</i> , <i>mas</i> e <i>quando</i> para juntar as informações.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	O estudante relatou uma opinião pessoal quando escreve “Ele foi o melhor presidente do Haiti” e “ele é uma pessoa com convicção”.	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	A produção textual apresenta uma tentativa de usar os tempos verbais no passado, como aprendidos durante o curso. Não houve muito sucesso, no entanto o que foi observado é que o aprendente tentou produzir um texto, sem cópias. Este fato pode ser considerado positivo, uma vez que o estudante se motivou a produzir o texto.	Houve tentativa.

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 5 — Produção textual 3



Fonte: Estudante 3

Quadro 12 — Informações analisadas - Estudante 3

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	Estudante haitiano. O estudante contou a história de si mesmo. O estudante tentou descrever quem era e suas dificuldades no Brasil com a língua.	sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Ele informou dados como a profissão, quanto tempo está no Brasil e seus objetivos aqui de trabalhar em sua profissão.	sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	O estudante deixa claro sua opinião sobre a dificuldade de desenvolver a habilidade de fala na língua portuguesa. Demonstra que está contente ao fazer o curso quando escreve “estou muito contente”.	sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	O estudante tentou utilizar os verbos no passado com em “Cheguei”, a falta do verbo ser e o uso errado do pronome na frase “não fácil para meu a idioma” demonstra sua dificuldade na escrita de frases simples em língua portuguesa	Houve tentativa

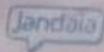
Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 6 — Produção textual 4 - Parte 1

Sou Tradutora, cozinheira, eu trabalhei em vários empregos porque eu ~~ta~~ tenho responsabilidade pelas dois Filhos e uma Filha, Então Mal posso esperar por certo emprego.

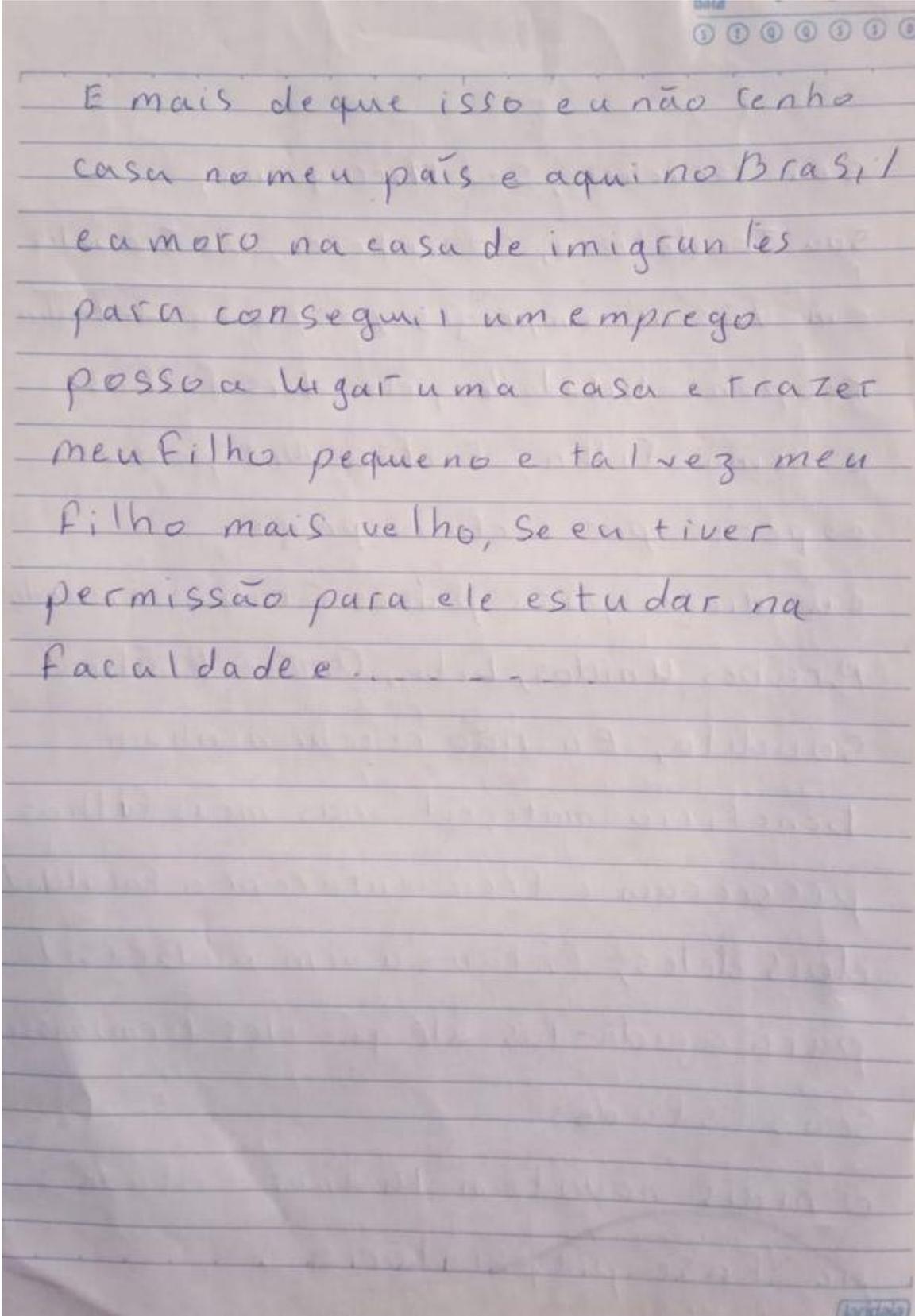
eu viajei para países árabes, Emirados Arabes Unidos, Liba, Omã e Arábia Saudita, Eu não recebi nenhum benefício material, mas meus filhos prescaram e frequentaram a Faculdade dois deles, Então eu vim ao Brasil para ajudá-los até que eles terminassem seus estudos.

O mais novo tem 14 anos e estuda na Fase preparatória



Fonte: Estudante 4

Figura 7 — Produção textual 4 - Parte 2

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text is written in a cursive style and is somewhat blurry. At the top right of the paper, there are several small circular icons. The text describes a person's situation in Brazil, mentioning their parents, a job, and children.

E mais de que isso eu não tenho
casa no meu país e aqui no Brasil
e a moro na casa de imigrantes
para conseguir um emprego
posso a ligar uma casa e trazer
meu filho pequeno e talvez meu
filho mais velho, se eu tiver
permissão para ele estudar na
faculdade e...

Fonte: Estudante 4

Quadro 13 — Estudante 4

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	A estudante é marroquina. Passou a ideia de uma produção que pode se encaixar entre autobiografia e relato. A aprendente se comunicou bem em português, pois consegui entender o que a estudante quis dizer ao ler seu texto, também notei que a estudante procurou escrever com clareza, tentou seguir a norma da melhor forma possível	sim
Exposição de dados, informações e argumentos	O texto contém dados sobre a vida pessoal, profissões, caminhos e história da autora, assim como é possível identificar um relato de seus sentimentos. Ela relata que não tem casa nem no seu país e nem no Brasil, pois vive na Casa do Imigrante.	sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	Esta aluna chorou no dia em que escreveu este texto. Ela relata em sua produção as dificuldades para cuidar dos filhos sozinha e suas jornadas como imigrante. No texto fica claro o relato de uma mãe solo que sofre pela separação dos filhos e sua luta para conseguir que todos estudem.	sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	Ela tentou usar os verbos de forma correta, segundo a norma padrão. Vemos uma tentativa de subjuntivo imperfeito e do futuro do subjuntivo.	Houve tentativa

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 8 — Produção textual 5

Fela Kuti nasceu no dia 15 outubro 1938 em Estado de Ogun, Nigéria. Ele morreu em 2 agosto 1997 no estado de Lagos.

Ele era um músico e seu gênero de música foi chamado de afro beat

seu instrumento de música foi, Teclado, trompete, bateria

Ele era casado com 27 esposas, e ele teve muitos filhos, alguns dos quais também são músicos

Ele era um ativista contra o governo e sempre usamos sua música para contrariar as políticas governamentais que ele sentiu não era bom

Fonte: Estudante 5

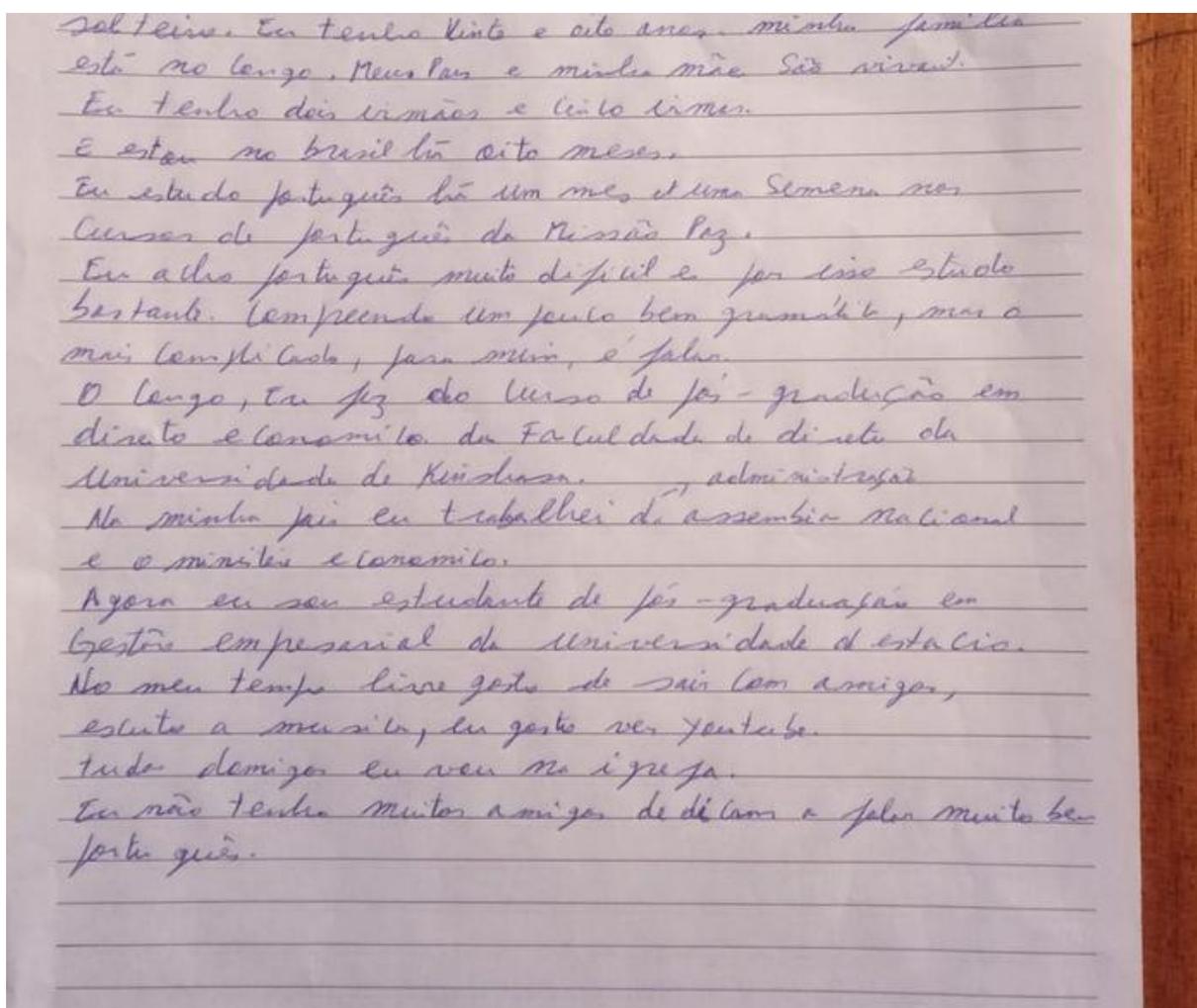
Quadro 14 — Informações analisadas - Estudante 5

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	O estudante conseguiu atingir o objetivo de escrever uma minibiografia sobre alguns famosos músicos nigerianos. A função comunicativa de mostrar sobre a vida da música foi passada, logo no começo aparece o nome do artista Fela Kuti e o local que ele nasceu. O estudante tentou manter a narrativa sobre a vida do músico em seu texto.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Houve exposição dos fatos, o texto comunica sobre o local de vida, casamentos, filhos, gênero musical e instrumentos que o músico usava em vida.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	O estudante afirma sua opinião sobre o artista, falando que ele foi um ativista contra o governo. O aprendente também deixa claro que utiliza das músicas de Fela Kuti quando quer lutar contra o governo, que ele acredita não ser bom. Além disso, o escritor fala sobre o ritmo Afro-beat de sua cultura.	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	O estudante utilizou verbos no passado, tais como nasceu/ morreu/ era/ foi /era/ teve / sentiu, intercalados com uma série de fatos históricos sobre a vida do músico. Apesar de, no período final do texto, o verbo usar estar no presente ao invés de no pretérito imperfeito, demonstrando uma pequena confusão na informação, percebi que o estudante tentou utilizar o conhecimento recebido durante as aulas, pois o texto tentou seguir uma progressão temática similar aos exemplos nos	Sim

	<p>textos motivadores. No entanto, entendi também, que não há como medir com equilíbrio sem conhecer o estudante e entender seu percurso no aprendizado da língua.</p>	
--	--	--

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 9 — Produção textual 6



Fonte: Estudante 6

Quadro 15 — Informações analisadas - Estudante 6

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto?	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	O estudante tentou falar de si mesmo ao narrar sua autobiografia e fazer uma pequena comparação de sua vida antes no Congo e a rotina em São Paulo. O texto tem a função de apresentar uma narrativa como um diário da vida do estudante.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Muitos fatos são apresentados no texto, como o número de familiares, formação, antigos trabalhos e a vida no Brasil na época do curso.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	O estudante tentou relatar uma opinião sobre a dificuldade de se estudar português. No entanto, ele não demonstra saber expressar essa opinião uma vez que copiou parte do texto motivador para falar disso. O aprendiz tenta relatar que seus amigos não estudam muito a língua portuguesa e que não possui amigos falantes de língua portuguesa.	Houve tentativa
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	Sobre o uso dos verbos, o estudante escreveu seu texto com muitos verbos no presente e tentou utilizar os verbos no passado como nas frases “eu fiz do curso” e “trabalhei de administração”. O estudante aparenta também ter dificuldades com pronomes e preposições como quando produz “Na minha país”	Houve tentativa

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 10 — Produção textual 7

de fato primeiro, eu sou estudante gosto muito
estudar eu venho aqui no Brasil para universidade
gosto do Brasil por que tem muita possibilidade para
fazer faculdade eu tenho três meses hoje e me dá
três meses aqui no Brasil,
eu vivo com minha mãe no tem irmãs e
irmãs minha família é muito pequeno
meu pai no vivo conosco...
então eu vou trabalhar muito para realizar meu
sonho
meu passatempo preferido é a música,

spiral

Fonte: Estudante 7

Quadro 16 — Informações analisadas - Estudante 7

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto?	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	A estudante tentou escrever uma autobiografia. O propósito comunicativo é falar alguns aspectos de sua própria vida.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Informações sobre sua própria vida com alguns dados pessoais, como o fato de sua família ser constituída apenas por sua mãe solo.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	A estudante relata seu sonho de cursar uma universidade aqui no Brasil.	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	Apesar de ser possível identificar uma tentativa de se escrever uma autobiografia, o uso constante de verbos no presente faz com que o texto não mantenha uma coesão equilibrada.	Houve tentativa

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 11 — Produção textual 8

11/10/19

S T Q Q S S D

EScreva um pequeno texto (70 linhas) sobre outra pessoa. Pode ser seus pais, um parente ou alguém famosa

- Não se esqueça de usar 3ª pessoa
- Selecione fatos importantes da vida de quem você vai falar.

~~Bonita~~ ~~Pessoa~~ de Haiti, mais conhecida por ~~Dona~~ ~~Pessoa~~ (Haiti 5 de fevereiro de 1960). Ela é simpática. Ela tem 11 filhos. Ela é casada, ~~injeta~~ ~~Jesus~~. Ela tem 3 filhas e 1 filho. Ela é muito ~~Jesus~~. Ela é gosto música evangélica. Ela gosta cantar a igreja. Ela quer muito seus filhos. Ela tem 65 anos.

Fonte: Estudante 8

Quadro 17 — Estudante 8

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto?	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	A ideia de central de escrever uma biografia ou autobiografia aparece no texto, pois a vida de uma pessoa é relatada no texto. O propósito comunicativo é informar sobre a vida de uma pessoa. O texto, apesar de não deixar claro a pessoa que narra o texto, primeira ou terceira, apresenta muitas características da função comunicativa solicitada.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Alguns dados específicos da vida da personagem são relatados, como o estado civil, o número de filhos, os gostos e a idade.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	A produção textual apresenta características de personalidade de uma pessoa. Além de ficar subentendido o apreço do autor para com a pessoa que se descreve a autobiografia. Pode-se identificar relato de uma mãe amorosa pela frase: “Ela quer muito seus filhos”. No texto aparece gostos pessoais do biografado com as frases: “Ela e quero muito Jesus”, “Ela gosta cantar a igreja” e “Ela é gosta música evangélica”	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	O aprendente expressa dificuldade com o uso dos verbos e sua concordância com o sujeito da frase, causando uma confusão sobre qual a pessoa (primeira ou terceira) que está fazendo parte da narrativa. O texto apresenta poucas datas específicas historicamente, no entanto ele segue uma sequência de acontecimentos e gostos do indivíduo biografado.	Houve tentativa

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 12 — Produção textual 9

Abelard Durand era um escritor e poeta Haitiano de expressão francês e Créole, considerado o poeta nacional de Haiti.

Ele nasceu em uma cidade chamada Cap Haitiana em 17 de agosto 1840, Ele morreu em 22 de Abril 1906 foi professor e em seguida diretor ele sofreu a prisão por suas idéas políticas em 1893 o principal trabalho artístico: sur e Choucrane.

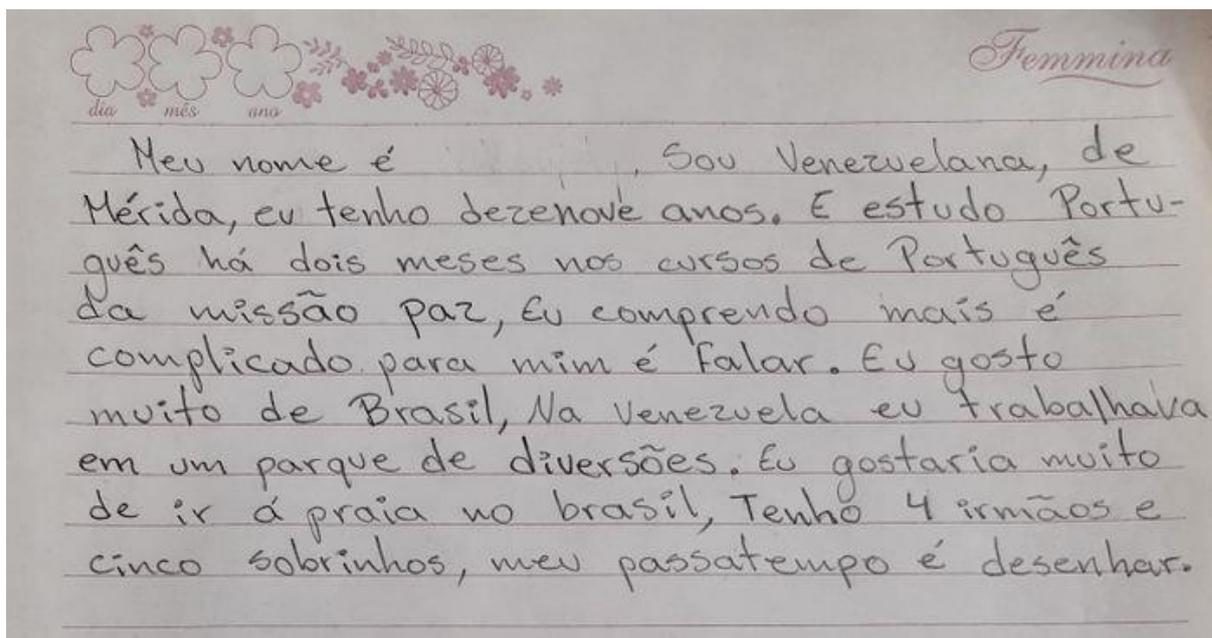
Fonte: Estudante 9

Quadro 18 — Produção textual 9

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	O objetivo de se escrever uma biografia aparece no início do texto, o estudante relata sobre Oswald Durand, dizendo que era um escritor.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	Dados específicos da vida do biografado, como suas profissões: escritor, poeta, professor e diretor.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	Lendo o texto, entende-se que a estudante gosta deste poeta. Quando ela relata que o escritor é considerado um grande poeta nacional e que conheceu a prisão por seus ideais políticos. Inclusive coloca o nome do poema no texto: Choucouné.	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	O estudante usou os verbos no passado: era / nasceu/ morreu e conhecia. Encontramos relatos de locais e anotações no texto que fala da vida do autor.	Sim

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Figura 13 — Produção textual 10



Fonte: Estudante 10

Quadro 19 — Estudante 10

Fundamentos do texto dentro da coesão e coerência	O que se encontrou no texto?	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	Apesar de a estudante ter usado parte de um dos textos motivadores, ela tentou escrever parte de sua autobiografia.	Sim
Exposição de dados, informações e argumentos	A estudante falou de alguns aspectos de sua vida.	Sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	Ao reler o texto, notam-se informações como o que a estudante está fazendo no Brasil e o que ela fazia na Venezuela. A estudante descreve que gostaria de conhecer as praias brasileiras e que gosta de desenhar.	Sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	A estudante usou a maioria dos verbos no presente, mas isso não significa que não houve uma intenção de escrever sua autobiografia. Ela falou sobre suas rotinas e desejos, apenas utilizando uma vez o verbo no passado, em “trabalhava”	Houve tentativa

Fonte: Baseado em Antunes (2010, p. 56)

Como os alunos possuem conhecimentos diferentes de formação educacional, a análise buscou trazer uma avaliação de acordo com o nível de cada estudante. Conforme planejado anteriormente, foi entregue um cartão com o exercício proposto por Kumaravadelu (2003, p.72) e ajustado com o intuito que os alunos acompanhassem o próprio desempenho, encontrando-se no está no anexo 1 deste documento. Isso porque nos primeiros momentos os estudantes relataram que era um documento muito longo. As fichas adaptadas e coletadas foram guardadas com o objetivo de serem mostradas para todos os alunos ao final do curso como uma tabela das palavras novas que os estudantes tivessem aprendido durante a aula. Esta

atividade não obteve o resultado esperado, pois muitos dos estudantes não quiseram receber o retorno do documento, sendo que neste período de final de aula, não havia tempo para uma outra conversa e os estudantes não se sentiram à vontade para comentar sobre as fichas. Alguns relataram que não fazia sentido ficar preenchendo a ficha, uma vez que reconheciam as palavras novas durante a atividade na sala de aula e que o professor já havia explicado o que eles iriam estudar. Apesar disso, realizei uma análise em 25 fichas respondidas em três dias diferentes em que passei o gênero biografia. Com o resultado, pude observar o que os estudantes aprenderam como novo vocabulário.

Quadro 20 — Palavras novas

Palavras mais citadas	gênero textual	marcante	aproveitar	autobiografia	sertão
Quantidade	7	6	6	6	5

Fonte: Baseado em quadro do autor KUMARAVADIVELU (2003)

Quadro 21 — Palavras novas

Palavras aprendidas pelos estudantes
Viajar - bastante – aproveitar – depressa – eventos – marcantes – jeito - falecimento - gênero textual – acontecimento – detesto – ainda – narrador - biografia - autobiografia - Anne Frank – Baiana - Criada - sertão - Hitler - Pelé

Fonte: Baseado em quadro do autor KUMARAVADIVELU (2003)

Os resultados das análises das produções textuais, foi feito refletindo minhas práticas com as teorias já levantadas nesta dissertação. Levei em consideração a fala de Soares (2004) de que não existe parâmetro ideal para se mensurar o letramento. Durante este estudo, procurei conhecer os estudantes, criar algum vínculo com essas pessoas com intenção de que a práxis realizada durante este tempo fosse o mais próximo possível de uma ação pedagógica popular e crítica. Busquei criar um ambiente de confiança. Assim, os estudantes que não entendiam muito o que eu

falava sentavam-se perto de um colega que entendia um pouco mais de português e muitos se ajudaram e falaram sobre suas vidas durante a aula. Esse exercício foi muito interessante, pois o que observei foram estudantes se sentindo mais à vontade na sala de aula, sem o medo do erro gramatical, do julgamento por seus falares e escritas. Tive muitas experiências similares durante essa dissertação, tanto na Missão Paz, como no outro projeto do Cursinho Popular da Rede Emancipa, onde trabalho como coordenadora, pois lá os jovens estudantes brasileiros e imigrantes estudam juntos. Um dia testemunhei, em uma aula, uma estudante brasileira que me disse: “professora, fala mais devagar porque o meu amigo haitiano não vai entender o que você fala!”.

Como vimos através do resultado do cartão de Kumaravadivelu (2003), a maioria dos estudantes não sabia o que significa gênero textual e nem sua utilidade comunicativa. Uma vez que os estudantes entenderam a dinâmica da aula e se sentiram mais à vontade com os exercícios, a aula fluiu com mais tranquilidade e alegria.

Todas as partes da biografia foram conversadas através das práticas com os exercícios motivadores e os estudantes demonstraram interesse pela aula a todo tempo, um sinal positivo é que poucas pessoas faltavam durante as aulas.

Dos resultados, poucos foram cópias dos textos motivadores. Os estudantes que não se sentiam bem fazendo o exercício me informaram no começo da aula, e notei que esses estudantes possuíam pouca formação escolar ou muita dificuldade em entender o idioma. Eram estudantes que falavam Creole haitiano sem falar francês, ou línguas nacionais do continente africano sem conhecimento da língua do colonizador, e infelizmente eu não consegui dados mais específicos, como escolaridade, cidade natal e suas histórias.

Esses últimos conseguiam copiar, mas não conseguiam entender o objetivo da atividade e mesmo que seus colegas fizessem a tradução simultânea na aula, muitos não sabiam escrever de forma livre.

Sobre a coerência, de cada dez estudantes oito demonstraram conseguir escrever textos com aspectos coerentes, no qual as informações eram conectadas e o leitor conseguia entender a intenção do texto.

Sobre o fundamento função comunicativa predominante - propósito comunicativo dos dez analisados cerca de oito aprendentes demonstrou entender por

que a sociedade se utiliza da biografia e autobiografia como ferramenta de comunicação. A maioria escreveu autobiografia e alguns escreveram sobre pessoas famosas de seus países ou de pessoas que eram admiradas por eles.

Sobre o fundamento *exposição de dados, informações e argumentos*, todos os aprendentes demonstraram entender que uma biografia/autobiografia precisa ser escrita com características específicas, pois o propósito informativo era narrar a história de alguém que eles considerassem parte de suas histórias e conhecimento de mundo.

Sobre o fundamento *representações e visões de mundo - relevância informativa*, o resultado na minha visão foi positivo, pois todos os estudantes conseguiram compartilhar com a turma suas visões de mundo, medos e bons sentimentos, na medida de suas possibilidades sem um olhar de estranhamento.

Sobre o fundamento *os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos*, notei que, apesar das tentativas e esforços, dos dez textos analisados, oito deles demonstraram dificuldade no uso correto dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, assim como na estrutura das frases e concordância verbal. O que percebi nesta parte da análise é que, mesmo os estudantes praticando os exercícios de gramática e repetição da apostila, o objetivo de se construir um texto com aspectos coesivos definidos não está sendo alcançado e que isso pode acontecer por diversos fatores, como, por exemplo, o não entendimento do porquê se escrever um texto, para que escrever um texto e principalmente por não haver a compreensão de que o texto é uma ferramenta de comunicação que dá voz as pessoas.

Desta análise, foram tiradas as seguintes conclusões: o texto precisa ser trabalhado de uma forma que o estudante não se sinta julgado por seus erros gramaticais; além da importância de se conversar com os estudantes sobre o que é o texto, para que ele serve, como nos comunicamos foi essencial para que os estudantes colaborassem para a prática e o meu perfil como pesquisadora de análise textual se transformou de um padrão técnico para um perfil que equilibra o analisar o texto em suas camadas e entender o que o estudante quis expressar, suas intenções, suas formas de comunicação. No final, o mais importante para mim foi compreender que é possível através das palavras e dos textos que os estudantes se comuniquem e sintam-se cidadãos partes de suas comunidades.

CAPÍTULO 7 - O APRENDIZADO PELA PRÁXIS

“Ninguém chega à parte alguma, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.” Paulo Freire - Pedagogia da esperança (FREIRE, p. 45, 2021)

Esta conclusão se inicia com as palavras de Freire em *Pedagogia da Esperança*, pois passei a entender que um ensino crítico sempre terá o olhar para o outro como agente transformador. Logo, ensinar PLAc é enxergar o saber do próximo, entendendo os processos que cada estudante e professor passaram e carregam em sua história. As vozes dos estudantes que tive a oportunidade de conhecer durante esta dissertação foram ferramentas essenciais para a formação de meu ser, enquanto pesquisadora, ativista pela causa da educação, professora de português para imigrantes, como ser humana. Minhas reflexões durante esta dissertação envolveram minha prática como professora de PLAc, como eu gostaria de realizar este trabalho, o que eu passei a abandonar ou adotar como parte de minhas ações, como meu sujeito professora pesquisadora se formou nestes três anos (2019-2021), dois dos quais vividos em meio a uma pandemia.

Comecei esta dissertação sendo professora da Missão e coordenadora de outro curso de PLAc e a terminei como uma ativista pela causa da educação popular, entendendo muito mais sobre a importância de os imigrantes serem protagonistas de suas próprias histórias, sendo que a Missão Paz fez parte deste processo. Foi neste local que consegui notar que os imigrantes podem fazer parte de suas histórias, pois muitos deles trabalham no local; foi lá também que consegui entender a dificuldade de se lidar com as questões dos egos humanos, inclusive o meu, que todo trabalho voluntário é feito e construído por humanidades e por causa disso cada passo é uma análise, um aprendizado, um novo caminhar na luta pelos direitos migratórios.

A convivência com os estudantes na sala de aula foi primordial para que eu pudesse enxergar como meu sujeito professora levava em consideração minha educação bancária. Eu vivi experiências com os estudantes, desde o choro de saudade, a risada do entendimento, eu escutei aquelas vozes falando de si, falando das pessoas de suas terras, de seus conhecimentos.

Eu entendi que o trabalho de PLAc não pode de forma alguma ser feito apenas através de um olhar assistencialista, mas sim através de um pensar o mundo através de sua própria existência e da valorização dos próprios saberes e dos novos conhecimentos.

Hoje reconheço que a história do “não basta dar de comer, precisa ensinar a pescar” acontece da forma como afirmou Mujica em uma reportagem de 2014: “Por que não ensinara pescar ao invés de dar o peixe? Os setores proprietários dizem que não se deve dar o peixe ao povo, que se deve ensiná-lo a pescar. Mas, se lhe tiramos o barco, os anzóis, a vara de pescar, tiramos tudo, temos que começar por lhe dar o peixe”²⁴. Lembro que num dia frio, dei uma de minhas blusas de frio para uma estudante que chegou sem nenhuma - ela nunca mais faltou na sala e continuou em outros projetos mesmo que as aulas tivessem acabado. Eu entendi pela experiência que é preciso resistir a um mundo em que o sistema esmaga. Um esmagamento dos que não são aceitos pela sociedade, aqueles que são excluídos pela cor de pele, pelos traços físicos, pela região onde nasceram, pelos estereótipos que as culturas eurocêntricas e norte-americanas impuseram através da força e violência. E me reconheci de outra forma. Minha identidade nordestina/sudeste, de pais paraibanos e infância no sertão ficou mais forte e passei a ter mais orgulho das lutas dos meus.

Quando falo sobre a questão do assistencialismo, de modo algum quero diminuir a sua necessidade; no entanto, percebi que, para que o trabalho de PLAc seja efetivo na vida desses estudantes, ele precisa ser composto por voluntários, professores e estudantes de Letras ou Pedagogia que tenham estudado as pesquisas na área de PLAc e de educação popular, além de imigrantes como atores protagonistas. Tudo isso para que o processo de aprendizado crítico possa acontecer. Os imigrantes devem ter consciência que a luta por direitos é coletiva e que são atores dessa causa e senhores de suas vidas.

²⁴ Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/opiniao/materias/1561068-liceos-de-pepe-mujica> Acesso: 12/12/2020

Durante esta dissertação, amadureci meus pensamentos e passei a estudar e enxergar a educação popular como uma ponte para que esses projetos de ensino pudessem ser organizados, pois todas as ações dentro de um projeto de educação popular são formadas pelo coletivo, com tarefas divididas e possibilidades de atuação futura dos estudantes, sendo que eu tive a oportunidade de entrar para a Rede Emancipa de educação popular paralelamente e, desta forma, abrir meu consciente para o trabalho coletivo.

Freire (1979, p.36) escreveu que *"Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar."* O trabalho de PLAc da Missão Paz, na minha percepção, é um trabalho de seres inacabados, professores e estudantes, onde a educação crítica está presente indiretamente. Deduzo isso porque conheci muitos voluntários que continham em seu ser uma prática mais radical e não seguiam o material conforme orientações da coordenação. "Radical" na visão de Freire consiste em buscar uma consciência crítica, uma convicção sobre o entendimento dos processos de transformação social através da prática. Neste movimento haverá de ocorrer contradições, no entanto a crítica pode ser realizada de forma amorosa, positiva e humilde, sem pretensão de imposição de ideias, mas a partir da consciência de uma escolha que dialoga com o outro sobre os conflitos para que assim ambos busquem uma solução. (FREIRE, 2018, p. 69).

Isso me fez refletir que a diversidade é muito natural em trabalhos realizados por tantas mãos, pois cada professor é único em sua forma de lecionar e ter o controle de todas as questões pedagógicas, o que torna muito difícil o trabalho de coordenação. Logo, os cursos de Português da Missão Paz são um processo de amor aos seres inacabados. No caso, todos os participantes de um trabalho de PLAc são considerados para mim como seres em aprendizado para amar.

Sobre o resultado da análise desta dissertação, minha percepção foi de que o material só poderia ser aproveitado com eficiência se o professor pudesse trabalhar este conteúdo de uma forma crítica e busquei realizar a aplicação desta prática com este objetivo.

Sobre a análise dos textos, como Kumaravadivelu (2005) descreveu, foi utilizado como macroestratégia o fator neutro sem intenção de uma única teoria, mas sim aprendendo sobre as muitas práticas e saberes sobre o ensino de L2, letramento e interculturalidade vistos em Kleiman (2013, p. 40), Bonilla (2018, p. 92-95), Santiago,

Akkari e Marques (2013, p. 101) e Street (2014). Como microestratégia, aprendi sobre o ensino de produção textual, estudado através de exercícios se utilizando de gêneros textuais lendo Marcuschi (2008), Rojo (2009), Koch (2005), Antunes (2010) e através de conversas e reflexões com meus colegas de PLAc. Tudo isso dentro de uma perspectiva Freiriana e de um olhar para a valorização dos conhecimentos da parte sul do planeta, lugar ao qual pertencço como brasileira latina.

Analisando teoricamente, vejo que essa visão pode ser representada simbolicamente como o derrubar de um muro construído durante anos de dominação política em nossas formações como professores, que seria a ideia de professor dono da verdade (Freire, p. 69, 2005), imigrante vitimizado sem conhecimentos “corretos”, pesquisadores que não valorizam os saberes do sul. Logo, uma vez derrubada essa ideia, os estudantes puderam expressar seus saberes mais livremente.

Este fato nos leva a concluir a importância dos projetos de educação popular que tenham como foco o ensino de PLAc nas escolas e de preferência que envolvam as universidades, estudantes de licenciatura e pesquisadores nesta área. No caso, é indispensável que haja um diálogo no meio acadêmico, de preferência que os cursos de Letras construam em seu conteúdo uma grade com matérias universitárias voltadas para a área de PFOL (Português para falantes de outras línguas) das quais os professores/ estudantes universitários possam receber uma formação que abranja o ensino aos imigrantes e, com isso, a sociedade brasileira possa estar mais preparada futuramente para acolher esses indivíduos. Muitos dos relatos e experiências dessa área acontecem através das práticas dos voluntários, sendo que essa situação leva a resultados diversos em um projeto de aulas de PLAc, que muitas vezes não é aproveitado de maneira coletiva. Neste ponto, acredito que a troca de saberes entre projetos de PLAc colaborem para a melhoria das práticas, além de formar uma rede de apoio entre todos aqueles que trabalham neste campo.

Isso porque voluntários que nunca lecionaram, conseqüentemente, não participam de formações voltadas ao ensino crítico, intercultural, sendo que muitos desconhecem as questões da pedagogia crítica. A experiência na sala de aula de PLAc revela que um indivíduo procura o trabalho voluntário por muitas questões, como o ativismo, a atividade de doação social e há também aquelas pessoas que o buscam para resolverem questões pessoais e psicológicas, como se o pensamento de se fazer assistencialismo os ajudassem a não pensar nos problemas ou compensasse as

questões emocionais. Nestes casos, o trabalho acontece durante um tempo, mas, logo após um curto período, muitas vezes esse voluntário abandona o projeto deixando muitos estudantes sem a oportunidade de aprender o idioma. Por isso, a formação na área é necessária e reforço aqui o pensamento da necessidade de se estudar e lutar para que a área de PLAc possa ter um espaço na academia.

Sobre as aulas, cada nível correspondente possuía duração aproximada de um mês, o que significa que era um processo de aprendizado intenso com cerca de 60 horas, motivo pelo qual os estudantes com baixa escolaridade, muitas vezes, repetiam o nível 2 para que conseguissem compreender melhor o conteúdo transmitido. Neste ponto, os coordenadores dos projetos de PLAc precisam se atentar para que o curso não adote uma prática na qual não se considera a qualidade do ensino, mas sim a quantidade de pessoas que passam pelo curso.

Concluo esta dissertação admitindo que o propósito de busca e melhoria de minha formação como professora de Português língua de acolhimento continua e que continuarei meu caminhar reflexivo através do encontro e formações com outros colegas. Acredito ser necessário que professores, pesquisadores e a sociedade mobilizem-se no intuito do entendimento e busca de soluções para a questão migratória do Brasil.

Como professora-pesquisadora procurei respostas sobre a eficácia do ensino em salas de aula de Português como língua de acolhimento, ou como melhorar a aquisição da língua com relação à escrita em cursos rápidos, de onde o aluno costuma sair com grandes lacunas em seus processos de aprendizados ou de estudantes que chegam ao final do módulo básico 2 cometendo muitos erros de conjugação, de formação de frases simples etc. Encontrei na linguística aplicada um aporte teórico que colaborou para definir o objeto desta pesquisa, além de auxiliar na compreensão e busca de recursos que contribuíssem para que os alunos adquirissem uma melhoria na habilidade da escrita.

Percebi que essa área do conhecimento - o estudo da escrita na sala de aula de L2 - não esteve presente nos cursos de formação que realizei, além de ser pouco discutido entre os pesquisadores.

Admito que ensinar produção textual para estudantes de PLAc não é uma tarefa fácil, é preciso muito comprometimento com o planejamento da aula. Tive que desconstruir o pensamento que aprendi sobre a escrita, sobre o que é ser letrado.

Passei a valorizar o letramento, pois um estudante escreve com facilidade sobre aquilo que o rodeia. Cada palavra bem escrita é uma vitória, uma prática onde se ensina como usamos os tempos verbais foi considerada um caminho correto, tentar entender o que o aprendente quis falar, ao invés de apenas focar em uma estrutura gramatical, foi mais importante.

Quando olhei para o que se queria dizer, ao invés de como tinha escrito, eu pude continuar o diálogo com meus estudantes e a correção dos textos em conjunto ficou mais agradável, aquele ambiente não era ameaçador, julgador, o processo se tornou um caminhar conjunto com trocas e aprendizados de ambos os lados: aprendente e educador.

A escrita numa sociedade como a brasileira é uma ferramenta de comunicação poderosa, parte dos privilégios de classes ricas, tanto que os conteúdos escolares muitas vezes refletem os discursos dos poderosos de pele branca, da meritocracia, da naturalização da opressão. Quem não a possui é o “sem formação, sem capacidade de um trabalho intelectual, o pobre coitado que não teve ou não aproveitou as oportunidades e vai viver de assistencialismo para o resto da vida.” Muitos estudantes tinham medo de escrever, medo de mostrarem suas palavras erradas, seus erros de conjugação, como se isso fosse uma vergonha. Encontrei muitos voluntários naturalizando que essa era a vida dessas pessoas e assim permaneceria, pois isso é o que temos. Eu me recuso a acreditar que é tudo o que podemos oferecer sem um olhar horizontal de melhoria entre todas as partes do trabalho de PLAc.

Isso precisa acabar, não existe a possibilidade de um ensino de escrita dentro de uma concepção de pedagogia crítica com o julgamento sufocante, o não entendimento de quem são os estudantes ou a visão de que eles nunca sairão do momento assistencialista. Logo, professores de PLAc precisam se atentar as formas de correção que podem ser muitas, como por exemplo, a professora com o estudante diretamente juntos, ou em conjunto com todos os estudantes tentando dar uma resposta. Meu pensamento, passou a ser de que correções que o professor realiza sozinho e depois entrega o resultado para o estudante sem uma conversa sobre o texto, não favorece a criação de um ambiente de afetividade para que todos os estudantes confiem em seus professores. O diálogo e a formação nos trabalhos de ensino para imigrantes são essenciais e urgentes nesta questão e a Universidade

precisa estar a serviço da população e ajudar nesta causa, humana e de direitos essenciais para uma vida de oportunidades.

Portanto, termino este texto falando sobre a importância de se trabalhar a escrita na aula de PLAc através de metodologias, exercícios e práticas que colaborem para a troca de aprendizados, como Freire defendia. É essencial que as práticas de aula sejam reflexivas e não expositivas, além de ser valorosa a necessidade de se conhecer as teorias da educação crítica e interculturalidade quando se ensina para este público e qualquer outro.

Durante a prática e análise, não busquei me atentar apenas aos erros gramaticais e de coesão, mas ao fato de que os exercícios de repetição não estavam fazendo efeito nas aulas da Missão Paz, pois os estudantes acabavam os cursos ainda com muitas dificuldades de escrita. Entendo que a sociedade não perdoa, muitos locais não irão aceitar empregar uma pessoa que produza textos com erros de escrita. No entanto essa questão tem que fazer parte de nossas lutas, pois uma pessoa empregada, que entenda o mundo do qual faz parte, gozando de condições de viver, de comer, de morar, poderá descobrir que o estudo é uma ferramenta para o bem viver (conceito defendido por Alberto Acosta sobre a possibilidade de transformação do mundo²⁵) Conseqüentemente isso precisa fazer parte da luta de pesquisadores que trabalham com imigrantes; juntamente com a conscientização social de que os imigrantes fazem parte de nossas comunidades e que o acolhimento só acontece se os nossos olhares forem reflexivos com relação a nossas falhas neste processo.

Reconheço que ensinar escrita é difícil e que o professor precisa entender que quando um imigrante se coloca em um local de aprendizado de escrita, erros gramaticais precisam ter um olhar mais afetivo, refletindo em maneiras de realizar essas correções, que precisam ser realizadas sempre levando em consideração o que o imigrante quis comunicar. É fundamental que o professor incentive os estudantes a escrever sobre suas experiências e digam o que pensam e ambos se abram para os novos conhecimentos que recebem entre suas culturas. Só assim essa prática terá um sentido real e, quem sabe, seja mais motivador para que os estudantes não

Acosta A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

desistam de aprender e assim desenvolvam com confiança suas habilidades de escrita.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Refúgio em Números 4ª ed.** 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

ACNUR. **Refúgio em números 3ª ed.** 2017. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/refasgio-em-nasmeros_1104.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

ACOSTA. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

AMADO. R.S. *O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania.* In: SÁ, Rubens Lacerda (org.). *Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas.* v. 1. Campinas: Pontes, 2016. p.69-86.

AMADO.R.S. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados.* Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Disponível em:< http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=79&Itemid=117> Acesso em: 10/12/2019

Ançã, M. H. (2005). **À volta da língua de acolhimento. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística,** 27-28 Setembro 2004, Setúbal: ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM).

Andrade, Carlos Drummond de. *Alguma poesia.* São Paulo: Cia das Letras, 2013.p. 54

ANTONUCCI CORREIA, Djane (Org) et al. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos:** Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BERTHOFF A E. Prefácio. In FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

BONILLA, Roxana Morales. Consciência crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico. In: GIL, Rafael Lucio et al. **Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire**. México: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 90-106. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 6.816, de 19 de agosto de 1980. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, 09 de dezembro de 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815impressao.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

CAVALCANTI, Leonardo; RIBEIRO DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu; F. R. DE MACÊDO, Marília. Refúgio em Números. **Relatório Refúgio em números**, Brasília - DF, v. 5ª Ed, 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/Ref%C3%BAgio%20em%20n%C3%BAmeros/REF%C3%9AGIO%20EM%20N%C3%9AMEROS.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE, CEPIS. Caderno de Educação Popular: Roteiros e textos de apoio. **Cadernos de Educação Popular**, São Paulo, 11 2009.

CHEVIGNY, Paul. **A repressão nos Estados Unidos após o atentado de 11 de setembro. Sur. Palestra realizada no Instituto Brasileiro de Ciências.** Tradução Revista internacional de direito. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jul. 2020.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie:** Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, v. 3, f. 112, 2019. p.224

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DPU ESCOLA SUPERIOR. **Curso: Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo:** módulo 1. São Paulo, 2018.

EL PAÍS - O meu hoje é o Brasil". **A saga dos venezuelanos que se tornaram cidadãos brasileiros.** Boa Vista, Pacaraima, 15 dez. 2020. "Refugiados e Migrantes". Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-15/o-meu-hoje-e-o-brasil-a-saga-dos-venezuelanos-que-se-tornaram-cidadaos-brasileiros.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FIGUEIREDO RODRIGUES, André (Org.); PINHEIRO, Marina (Org.). **Alfabetização e Letramento:** prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____, SHOR I. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. São Paulo, 2005..

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista trimestral de debate da base**, v. 113, p. 21-27, 09 2007. Disponível em: https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final. Acesso em: 19 dez. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos [prefácio]. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. 184 p. p. 17-24. (Aprender e ensinar com textos, v. 1 - Coordenadora geral: Lígia Chiappini).

GIROUX. H. Introdução. In FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GROSSO, M^a J., TAVARES, A. e TAVARES, M. (2007) **O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**, DGIDC, IEFEP, ANQ, Lisboa.

GUIMARAES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil.** Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, June 2005 Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso. access on 12/12/ 2020

HEATH, S. B. 1986a. **The functions and uses of literacy**. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). *Literacy, Society, and Schooling: A reader*. USA: Cambridge University Press, p. 15-26.

JORNAL A TARDE. **Lições de Pepe Mujica**. Caderno Opinião de 13/01/2014 . Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/opiniaio/materias/1561068-licoes-de-pepe-mujica>. Acesso em: 10 abril. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: DA MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices and social learning**. Berkshire – England: Open University Press, 2011.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Dissertação (Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

Luke and P. Freebody, (Eds), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice** (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica.** Serv. Soc. Soc, São Paulo, v. 109, p. 151-178, mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000100009>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MALFACINI, ANA Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados.** Idioma, Rio de Janeiro, v. 28, p. p. 45-59, 2015. 1º sem.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 50-89.

MARRAN, A. L.; REAL, G. C.; ZENI, K. **A política de revalidação de diplomas estrangeiros: interfaces entre o executivo, legislativo e judiciário.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. p 942–955, 2019. DOI: 10.21723/riaee. v14i3.11573. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11573>. Acesso em: 5 fev. 2020.

MOROZZO DELLA ROCCA, Paolo. **Os assim chamados "corredores humanitários" e o possível papel da sociedade civil nas políticas de refúgio e migração regular.** REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, vol. 25, núm.51, 2017, pp. 47-57. Tradução Artigo traduzido do italiano pela equipe do CSEM. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017. Tradução de: The “humanitarian corridors” and the possible role of civil society in asylum and regular immigration policy. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4070/407054491004/407054491004.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL - SGM (1980 - 2019). Lei n. 16.478, de 08 de julho de 2016. **Diário Oficial da União.** São Paulo - SP, 09 de julho de 2016. Disponível em:

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/detalhe>.

Acesso em: 14 fev. 2019.

OIM ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020**. Ginebra, 2019. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

OIM ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. . **Glosario sobre Migración**. Ginebra: OIM Derecho Internacional sobre Migración, N° 7, 2006. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

ONU NEWS - **Solicitações de asilo no México de pessoas da América Central aumentam 231% em menos de um ano, ano 2019**, 1 out. 2019. ONLINE. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/10/1689232>. Acesso em: 9 out. 2019.

PIERRE, Martinez. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola editora, 2009.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação Popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, p. 159-164.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Portas abertas. Cidade de São Paulo Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo - SP, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310. Acesso em: 21 mar. 2021.

POSSENTI, SÍRIO. Sobre o ensino de Português na escola. In GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ROJO, ROXANE. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, ROXANE; BARBOCA, JACQUELINE PEIXOTO. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis: Editora Vozes, v. 3, f. 61, 2013. p.122

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Editora Contexto, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento - Um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2004.

STREET, BRIAN V. **Letramentos sociais**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução de: Social Literacies: Critical approach to literacy in development, ethnography and education.

SÃO BERNARDO, M. A; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Revista De Letras**, p. 475-493, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Josep/Downloads/4045-Texto%20do%20artigo-6960-1-10-20180825.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO BERNARDO, M. A; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **fólio - Revista De Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 15 out. 2019.

VENTURI, Maria Alice. **Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP :parte I (ABNT)/Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica**; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora ; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro [et al.]. - 4. ed. -São Paulo: AGUIA, 2020. 75p: il. --(Cadernos de estudos; 9). Disponível em: https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67&lang=pt-br. Acesso em:15/01/2021

WALSH, C."Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, VM. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro:7 Letras, p.12-43

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Josefina Lopes Simões, estudante de pós-graduação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, estou realizando uma pesquisa intitulada: O letramento na sala de aula de Português Língua de Acolhimento: a escrita como ferramenta de inclusão, sob a orientação da Prof.^a Rosane de Sá Amado, docente da Universidade de São Paulo. Essa pesquisa tem como objetivos: Aplicação de atividades de produção textual a partir das práticas de letramento seguindo a teoria do pós-método com o objetivo de entender os mecanismos que podem ser utilizados na sala de aula de português como PLAc (português língua de acolhimento) que visem a melhoria das práticas de ensino e aprendizado de produção textual neste contexto.

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco,

Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integridade,

Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,

Responder as questões levantadas pela pesquisadora caso seja solicitado (a) para uma entrevista, em que será marcado um local na instituição, horário e data em que possa se sentir mais confortável,

Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

Esclareço-lhe que ao participar dessa pesquisa, não haverá nenhum risco de dano material ou imaterial.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação será de aproximadamente 3 horas ou o tempo de aula que a Missão Paz fornecer.

A sua participação nesta pesquisa colaborará para que as aulas de português na Missão Paz possam ter mais qualidade com relação ao ensino da escrita.

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone para contato: (11-980793638) e e-mail: falecomjosefine@gmail.com – NOME DO ORIENTADOR: Rosane de Sá Amado e o endereço da FFLCH no rodapé deste impresso, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua participação.

Grato (a) pela atenção

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) orientador (a)

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Rua do Lago, 717 | Diretoria e Administração | Cidade Universitária | São Paulo-SP | CEP 05508-080

E-mail: dlc@usp.br

ANEXOS**Anexo 1**

Quadro 22 — Figura 3.1.3

Folha de resposta do estudante.
Nome: Classe: Data: O que você acha que o professor quis que você aprendesse hoje? Seja específico. Quais são as palavras nesta lição que são completamente novas para você? Quais são as novas palavras que você acha que aprendeu e entendeu completamente hoje? Quais são as novas palavras que você acha que aprendeu e entendeu um pouco hoje? Quais são as novas palavras que você acha que não conseguiu entender hoje? Mais do que as palavras, o que você aprendeu hoje? Você gostaria de dar sua opinião sobre a lição?

Fonte: KUMARAVADIVELU, B. Beyond methods: macrostrategies for language teaching. Yale Language Series: Yale University Press, 2003.

Anexo 2 - Gêneros utilizados durante o primeiro momento

Gênero: Música

A banda – Chico Buarque

Complete a música com as seguintes palavras: *dinheiro - enfeitou – feia - passagem - terraço – sofrida – desencanto – fechada - desencanto*

Estava à toa na vida
 O meu amor me chamou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor
 A minha gente _____
 Despediu-se da dor
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor
 O homem sério que contava _____ parou
 O faroleiro que contava vantagem parou
 A namorada que contava as estrelas parou
 Para ver, ouvir e dar _____
 A moça triste que vivia calada sorriu
 A rosa triste que vivia _____ se abriu
 E a menina toda se assanhou
 Pra ver a banda passar
 Cantando coisas de amor
 O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou
 Que ainda era moço pra sair no _____ e dançou
 A moça _____ debruçou na janela
 Pensando que a banda tocava pra ela
 A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu
 A lua cheia que vivia escondida surgiu
 Minha cidade toda se _____

Pra ver a banda passar cantando coisas de amor

Mas para meu _____

O que era doce acabou

Tudo tomou seu lugar

Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto

Em cada canto uma dor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Anexo 3 - Gêneros utilizados durante o primeiro momento**Gênero: Poema**

Quadro 23 — Quadrilha

Encontre os verbos no pretérito perfeito e imperfeito dentro do poema.
JOÃO AMAVA Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.

Fonte: Andrade (2013)

1. Você entende o que significa a palavra quadrilha? Quais significados você conhece?
2. Qual a sua interpretação sobre este poema? Justifique sua opinião.